

MUSIKÉ

Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico



Volumen 9 2023



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

Director

Jaime O. Bofill Calero

Editora

Noraliz Ruiz Caraballo

Junta Editorial

Noel Allende Goitía

Marta Hernández Candelas

Noel Torres Rivera

Hugo Viera Vargas

Juan E. Wolf

Arte gráfico

Denisa S. Morales

Montaje

Enrique Collado

Tabla de Contenido

Nota Editorial	iii
Colaboradores	iv
Artículos	
Amaury Veray Torregrosa a hombros de gigantes	1
Antonio García Padilla	
Uso de elementos de educación no-formal ante los retos de la enseñanza instrumental en escuelas públicas no especializadas en música	9
Eduardo Alicea Pérez	
Forms of resistance and exclusion in Puerto Rican vanguard music in the late 20th Century: The Case of Francis Schwartz	39
Rodney P. Padovani Casanova	
Apuntes sobre algunas tendencias de la música popular latinoamericana contemporánea	84
Ángel G. Quintero Rivera	
Reseña	105
<i>La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño</i> de Noel Allende Goitía	
Noraliz Ruiz Caraballo	



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

Nota editorial

¡Saludos a nuestros lectores! Hemos vuelto a publicar nuestra edición anual. En esta ocasión con una página web bilingüe rediseñada por Enrique Collado que brinda un acceso más fácil a nuestros volúmenes anteriores y a la lectura del volumen actual. *Musiké* volumen 9 recoge trabajos diversos de un grupo de académicos intergeneracional e interdisciplinario. El primer artículo de parte del licenciado Antonio García Padilla ofrece una reflexión íntima sobre Amaury Veray y la reconstrucción que le hizo el compositor al réquiem de José Ignacio Quintón. García Padilla adaptó el artículo de una ponencia que presentó en el 7mo Simposio de Investigación Musical dedicado a los maestros Héctor Campos Parsi y Amaury Veray en abril del 2022. En segunda instancia desde la óptica pedagógica, Eduardo Alicea comparte su experiencia y discute la utilidad de la música popular y los métodos de enseñanza no-formales como herramienta alterna para maestros de escuelas públicas. Agradecemos a Alicea por su contribución y por darle presencia y continuidad a la investigación de educación musical en *Musiké*. El tema de la vanguardia musical en Puerto Rico - Grupo Fluxus, Rafael Aponte Ledee- es recurrente en volúmenes anteriores de *Musiké*.¹ Rodney Padovani retoma el tema de la música de la vanguardia, pero en esta instancia a través de la figura de Francis Schwartz. Por su parte el destacado sociólogo Ángel “Chuco” Quintero brinda una mirada panóptica sobre las últimas tendencias de la música popular en Latinoamérica. Y por último, pero no menos significativo, Noraliz Ruiz reseña minuciosamente el libro voluminoso *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño* de Noel Allende Goitía.

¡Esperamos que disfruten esta lectura!

Jaime O. Bofill Calero
Director

¹ Ver los trabajos de Rodolfo Cordova “Grupo Fluxus de Puerto Rico: una guerrilla musical”, *Musiké* 3 (2014): 51-69, y de Ernesto Alonso “Inicios de la vanguardia musical puertorriqueña: Rafael Aponte Ledee”, *Musiké* 5 (2016): 35-49.



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

Colaboradores

Antonio García Padilla

Decano Emérito de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico

Eduardo Alicea Pérez

Maestro de música instrumental de nivel intermedio, Departamento de Educación de Puerto Rico

Rodney Padovani

Estudiante graduado en el programa de musicología de la Universidad de California, Berkeley

Ángel “Chuco” Quintero

Profesor de sociología e investigador del Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras

Noraliz Ruiz Caraballo

Etnomusicóloga e investigadora asociada al Colectivo de Estudios Musicales de Puerto Rico



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

Amaury Veray Torregrosa a hombros de gigantes¹

Antonio García Padilla

Resumen

Este artículo ofrece una mirada a la música religiosa del compositor Amaury Veray Torregrosa, con especial atención a la reconstrucción que le hizo el compositor a la *Misa Requiem* de José Ignacio Quintón. El ensayo está basado en la participación del autor, Antonio García Padilla, en el Séptimo Simposio de Investigación Musical del Conservatorio de Música de Puerto Rico.

Este ensayo intenta una mirada a los contextos en que surge la producción de Amaury Veray Torregrosa, acaso los estímulos que la animan, con especial atención a las obras que muestran el sentido religioso del autor. Con ello atiendo a la invitación de los organizadores del Séptimo Simposio de Investigación Musical. Me declaro de entrada “*visitante*” en una convocatoria que generan “*residentes*” de la música. Traigo a colación tres observaciones:

Primero, el esfuerzo de Veray por vincularse con el legado de los maestros puertorriqueños que le antecedieron en la composición musical, especialmente José Ignacio Quintón. Veray compromete una parte significativa de su vida profesional con la recuperación y valoración de un legado que considera soporte de la creación musical en su tiempo.

¹ Este ensayo está basado en la participación de Antonio García Padilla, Decano Emérito de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico, en el Séptimo Simposio de Investigación Musical, panel sobre “Música y misticismo,” celebrado el sábado 2 de abril de 2022 en el Conservatorio de Música de Puerto Rico.

Veray mira a sus antecesores no sólo desde una perspectiva técnico-musical. Explora también los significados socio políticos de la producción musical que le antecedió. En particular, destaca el papel de las artes musicales en la afirmación de la nacionalidad puertorriqueña. Así, por ejemplo, en la obra de José Ignacio Quintón —el compositor puertorriqueño con quien más se relaciona—admira “la notable preocupación por romper las barreras tradicionales de la música puertorriqueña.”² Propone que con Quintón comienza a definirse la responsabilidad de la música ante el cuadro político en que se encuentra el país, cuando Quintón “descarta todo lo anquilosado y escoge lo auténtico de la savia puertorriqueña para sacar a nuestra música nativa de la postración en que se hallaba.”³ Resalta que el desarrollo artístico del maestro Quintón “ocurre en el momento más trascendental de nuestra vida cultural y política, el cambio de soberanía.”⁴ Veray invita expresamente a un análisis más completo de esos procesos en una “historia musical” que pueda ir más allá de fechas, nombres y estilos.

Dicho de otra forma, Veray rechaza la búsqueda de rupturas y refundaciones en nuestra creación musical y se decanta por la propuesta de eslabonamientos y continuidades. Me luce suscrito a la idea de que en la secuencia de las generaciones de creadores, están “unos sobre los hombros de los otros”;⁵ que el más joven, que está arriba, aunque tenga la impresión de dominar a los otros, debe darse cuenta —como dice Ortega— de que “es su prisionero.”⁶

Planteaba Paul Cézanne⁷ que “*dans ma pensée, on ne substitue pas au passé, on y ajoute seulement un nouveau chaînon.*”⁸ Esta parece ser la propuesta de Amaury Veray sobre el desarrollo de nuestra

² Amaury Veray, “Presentación de José Ignacio Quintón,” *Revista del Instituto Cultural Puertorriqueño* 8 (1960): 17-19.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ José Ortega y Gasset, *En torno a Galileo* (Madrid: Revista de Occidente, 1976), 60.

⁷ Carta a Roger Marx, 23 de enero de 1905 en *Paul Cézanne: Letters* (ed. John Rewald, Paris), 273.

⁸ La cita traducida al español: “En mi opinión, no sustituimos el pasado, sólo le añadimos un nuevo vínculo.”

música. Desde luego que no puede haber continuidad creativa con un ayer inaccesible, desconocido, perdido, trasapelado. Ello explica seguramente que Veray dedicara tanto esfuerzo a la recuperación de las obras puertorriqueñas que a su juicio constituían los mejores nutrientes de la creación subsiguiente. Naturalmente, la apuesta a la continuidad no representa para Veray una actitud de sujeción infértil a los pasados sino, como propone Umberto Eco interpretando a Bernardo de Chartres, “una invitación a la autonomía y al coraje de innovar.”⁹

Visto desde otra perspectiva, Veray no parece detenerse ante el dilema falso entre provincianismos y universalismos que en ocasiones gustamos construir en Puerto Rico. No hay incompatibilidades entre la vinculación con la música del mundo y ser partícipe de una tradición musical con rasgos propios. Son borrosas las guardarrayas entre la una y la otra. Claro que las obras de los grandes maestros universales proveen una plataforma estupenda desde la cual levantar las inquietudes creativas de las nuevas generaciones puertorriqueñas. Más la exposición a los legados criollos ofrece nutrientes adicionales capaces también de impulsar la producción estética nuestra hacia su pleno potencial de cara a nosotros mismos y al mundo. Las obras de los grandes maestros que admira toda la humanidad describen muy bien los estímulos autóctonos que las nutrieron.

Conocí a Amaury Veray, en mi adolescencia, en Coamo y en Ponce, precisamente en el llamado “*quintoneo*” que era como los propios concernidos se referían a la iniciativa de recuperación y puesta en valor de la música del maestro José Ignacio Quintón. Cecilia Negrón Talavera, Carlos Gadea Picó, Henry Hutchinson, Luz María Negrón Hutchinson, Carlos M. Passalacqua, Julia Passalacqua Padilla, Josefina Passalacqua Rovira, Rafael Picó, eran algunos de los acompañantes de Veray en ese junte. Luego volví a interactuar con Veray en los tiempos en que se organizaba el estreno de la *Misa de Réquiem*. Aun para el observador más neófito, la reverencia de Veray a los

⁹ Umberto Eco, *A hombros de gigantes* (Barcelona: Lumen, 2001), 22.

maestros fundadores de la música puertorriqueña era cautivadora.

Veray contaba que le dedicó mucho tiempo a la Misa de Réquiem. Antes que nada a recuperar sus partes, que aparentan haberse traspapelado y disgregado. Luego a desarrollarla para cuatro voces (soprano, alto tenor y bajo), en vez de las dos voces típicas de las obras escritas para los coros de las iglesias católicas puertorriqueñas de comienzos del Siglo 20 (soprano y alto). Finalmente, a ampliarla para orquesta grande de instrumentos contemporáneos en vez de para orquesta de cámara como las que acompañaban a los coros eclesiásticos de los tiempos del maestro.¹⁰

Recuerdo la admiración de Veray por la estilización que el Réquiem logra de los ritmos del vals criollo y la danza; cómo se los roba a los salones de baile para lucirlos llorosos en la sobrecogedora liturgia católica del réquiem. Todo ello sin que en el camino se desprendan esos ritmos de sus linajes y procedencias.

Segundo, Amaury Veray no andaba solo en esos años. La atención de Veray a la obra de Quintón era parte de un movimiento mayor. Se movía en ecos y sinergias con esfuerzos relacionados con las obras de otros maestros puertorriqueños cuyos trabajos quedaban por recuperarse. En esos días, por ejemplo, Gustavo Batista y Camelia Ortiz del Rivero trabajaban desde la Universidad de Puerto Rico con la recuperación de los trabajos de Felipe Gutiérrez y Espinosa, hasta entonces perdidos u olvidados en los archivos de la Catedral Metropolitana de San Juan o en los depósitos de los palacios del gobierno de Madrid.¹¹ El *Réquiem* de Quintón, revisado por Veray, se estrenó en los años 1974 y 1975 en Ponce y en Coamo.¹² Dos años más tarde, en agosto

¹⁰ Eventualmente, en 2003, la Universidad de Puerto Rico comisionó al compositor puertorriqueño Roberto Sierra una revisión de la orquestación de Veray.

¹¹ Tomás Marco, “*Macías*” de Gutiérrez Espinosa Estreno actual de una ópera romántica, ARriba, 1 de septiembre de 1977, disponible en: <https://rej.uchile.cl/index.php/IAMR/article/download/53648/56271/> (última visita 26 de agosto de 2022).

¹² Luis Olivieri, “La misa de Réquiem de José Ignacio Quintón”, *Revista Coral* 5, IV-1, (1982):6 .

de 1977, se estrenó la ópera *Macías* de Felipe Gutiérrez y Espinosa en el Teatro Tapia de San Juan.¹³

Se generó una especie de *buzz*. A Veray le escuché varias veces compartir su idea de reorquestar la *Marcha Triunfal* y la *Obertura de Concierto* y de orquestar la *Salve* de Quintón, ampliándola, como el *Réquiem*, a cuatro voces. Se adelantó mucho con relación a las obras de los compositores primarios de nuestro país. Pero no lo suficiente. Mucho quedó por hacer.

Pasaron los años y la Universidad debió escoger una obra que el Coro de la Universidad, junto a la Orquesta Sinfónica, presentara en los conciertos programados en ocasión de su centenario, uno de ellos en *Carnegie Hall*. Se designó un grupo para seleccionar la pieza. Se recomendó una, la mencionada *Misa de Réquiem*, cuya composición original era precisamente de 1903, el año fundacional de la Universidad. Fue una coincidencia tentadora que aprovechamos al máximo.¹⁴

Cuando el *Réquiem*, reconstruido por Veray, se presentó en San Juan por primera vez en diciembre de 2004, la crítica fue reveladora del “*contexto*” con el que Veray debió lidiar en cuanto a la orientación de su trabajo con los legados de maestros puertorriqueños que le antecedieron. “La obra por más” –señalaba un crítico– “es simple y mona.” Carente de dramatismo y con unas polifonías corales sencillas y a veces superficiales, que asociamos con coros de iglesias de provincias. El gigantesco coro del Centenario de la UPR” –añadía– “casi se desperdició en la pieza, pero se reivindicó en *El Mesías*,” refiriéndose, desde luego, al de Georg Friedrich Händel.¹⁵

Parece que no acabamos de defenestrar el dilema espurio al que Veray se enfrentó. Ni la admiración por los grandes maestros tiene que ser rebelión contra los padres directos de nuestra

¹³ *Macías de Felipe Gutiérrez y Espinosa*, Museo de Historia, Antropología y Arte de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, disponible en <http://museocoleccion.uprrp.edu/objects/3478/macias-de-felipe-gutierrez-y-espinosa;jsessionid=AB2CA26B6BECB22CE2E63B550D1BE4B0?ctx=6f0075a8-d6f9-42c0-a2c8-3e4af02a4955&idx=7> (última visita 26 de agosto de 2022).

¹⁴ Antonio García Padilla, *La Universidad y el país: escenarios del siglo 21* (San Juan: Editorial Cordillera), 225.

¹⁵ Jorge E. Martínez Solá, “*Sombria navidad sinfónica*”, *El Nuevo Día*, 20 de diciembre de 2004, p. 24.

música, ni la aspiración de contemporaneidad cosmopolita tiene que ser “*parricida*”¹⁶ y rechazar de antemano las aportaciones que podemos hacer y hemos hecho desde nuestra realidad al patrimonio universal. En esto hay mucho que aprender en nuestro manejo de la música clásica de las impresionantes conquistas mundiales que exhiben no pocos compositores e intérpretes puertorriqueños de la música popular que son tan nuestros como son universales de una vez.

Tercero, la atención muchas veces insuficiente que reciben las creaciones musicales puertorriqueñas de los siglos XIX y XX no es una característica exclusiva del género. En otras disciplinas, como el Derecho, sucede muchas veces algo similar. Las obras jurídicas de los autores puertorriqueños de comienzos de Siglo XX, no suelen estar disponibles para el estudio,¹⁷ ni suelen ser referentes en la atención que autores subsiguientes le prestamos a los mismos temas cubiertos en ellas.

Es agobiante a veces la percepción del constante comienzo. Amaury Veray hace, en ese sentido, una buena contrapropuesta. A la altura del Siglo XXI, hay que dejar atrás esos resabios. El país requiere que pensemos dentro de los verdaderos linderos de lo propio –su “adentro”, en palabras de Antonio S. Pedreira—conscientes de que las rutas más idóneas para encontrar ese espacio interior imponen la vuelta al mundo que el propio Pedreira aconseja dar.¹⁸

Coda: Y finalmente, ¿qué de la religiosidad de Amaury Veray?

Tal vez el vínculo de la obra de Veray con la religiosidad del autor tenga calados que rebasan las temáticas religiosas de muchas de sus obras, la reconstrucción de la *Misa de Réquiem*, el *De*

¹⁶ Umberto Eco, *A hombros de Gigantes*, 25.

¹⁷ No ha sido hasta muy recientemente que la Academia Puertorriqueña de Jurisprudencia y Legislación ha comenzado a publicar en forma digital las obras de autores como Jacinto Texidor y Alcalá del Olmo, Rafael Martínez Álvarez, Santos Primo Amadeo, entre otros. Véase Jacinto Texidor y Alcalá del Olmo, *El Derecho Civil en Puerto Rico: Obligaciones y Contratos Según el Código Civil de Puerto Rico (1924)*.

¹⁸ Antonio S. Pedreira, *Insularismo: ensayos de interpretación puertorriqueña* (San Juan: Plaza Mayor, 2002 [1968]), 56-57.

profundis, la *Oda a Francisco de Asís*, el *Villancico*.

La propuesta de que las disciplinas crecen gradualmente con la sucesión de generaciones, unos sobre los hombros de los otros, un eslabón tras el otro, puede tener imbricaciones religiosas. Recuerdo a Veray como un católico de fuertes convicciones. Participa, por consiguiente, de la noción de que la historia discurre en progresión gradual, desde la creación hasta la redención, y de la redención al eventual reencuentro con el redentor triunfante.¹⁹ No es de extrañar que reclame para los géneros estéticos –la música entre ellos– una progresión intergeneracional paralela dentro del camino que profesa como ruta mayor.

¹⁹ Umberto Eco, *A hombros de gigantes*, 23.

Referencias

- Eco, Umberto. *A hombros de gigantes / On the Shoulders of Giants*. Madrid: Lumen, 2018.
- García Padilla, Antonio. *La universidad y el país: escenarios del siglo 21*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Cordillera, 2012 [1968].
- Texidor y Alcalá Del Olmo, Jacinto. *El Derecho Civil En Puerto Rico Obligaciones y Contratos Según El Código Civil De Puerto Rico*. San Juan, P.R., 1924.
- Marco, Tomás. “Macías” de Gutiérrez Espinosa: Estreno actual de una ópera romántica. *Arriba*, Madrid, 1 de septiembre de 1977. Disponible en: <https://rej.uchile.cl/index.php/IAMR/article/download/53648/56271/> (última visita 26 de agosto de 2022).
- Ortega y Gasset, José. *En torno a Galileo*. 4 ed. en castellano. Colección El Arquero. Madrid: Revista de Occidente, 1976.
- Cézanne, Paul, and John Rewald, ed. *Paul Cézanne: Letters*. New York: Da Capo Press, 1995.
- Pedreira, Antonio S. *Insularismo: Ensayos de interpretación puertorriqueña*. San Juan, P.R: Editorial Plaza Mayor, 2002 [1968].
- Sociedad Puertorriqueña de Directores de Coros, ed. 1978. “La Misa de Réquiem de José Ignacio Quintón.” *Coral: Revista de La Sociedad Puertorriqueña de Directores de Coros* 5, IV–I, (1978):6.
- Veray, Amaury. “Presentación de José Ignacio Quintón.” *Revista del Instituto de Cultura Puertorriqueña* 8 (1960):17-19.
https://issuu.com/coleccionpuertorriquena/docs/revista_icp__8_julio-sep_196



Uso de elementos de educación no-formal ante los retos de la enseñanza instrumental en escuelas públicas no especializadas en música

Eduardo Alicea Pérez

Resumen

El maestro de música, que labora en la enseñanza de música instrumental, de forma grupal con estudiantes de nivel intermedio (6to a 8vo) en las escuelas públicas de Puerto Rico, enfrenta muchos retos. Algunos son de naturaleza procesal (e.g. método de enseñanza, manejo del tiempo), otros están asociados a la percepción que tienen los estudiantes de la clase de música, quienes a veces la ven como un pasatiempo sin importancia. Esta percepción se extiende a la comunidad escolar, donde incluso los profesores de música exitosos no siempre son valorados al mismo nivel que los maestros de otras disciplinas. En estas circunstancias, una educación musical de carácter formal y especializada, intencionada a producir músicos, no siempre es lo adecuado. La educación no-formal puede ser una alternativa para mitigar estas limitaciones. Considerada un método de enseñanza flexible y centrado en los intereses del estudiante, surge como propuesta a los desafíos globales en demografía, cultura, economía y política, que afectan la educación musical en la actualidad.¹ Esta modalidad pedagógica permite apartarse del diseño formal de enseñanza-aprendizaje escolarizado, brindando mayor amplitud en la visión de cómo se desarrolla la planificación y la praxis en la sala de clases. De igual forma promueve mayor participación del estudiante en las decisiones sobre lo que aprende. En este artículo, exploraré cómo mediante el uso de elementos de educación no-formal, se pueden crear espacios de aprendizaje alineados con los contextos sociales y culturales de los estudiantes y que estimulen su interés por aprender. De igual forma veremos cómo un enfoque de enseñanza musical “directa y artesanal²” puede simplificar los procesos formales en la pedagogía instrumental, que facilite la

¹ Lee Higgs, “My voice is important too: Non-formal music experiences and young people,” en *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, ed. Gary E. McPherson (Oxford: Oxford University Press, 2015), 594-605.

² Violeta Hemsy de Gainza, “Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad,” *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 16, no. 16 (2010).

experiencia de aprendizaje en contexto grupal, en escuelas públicas no especializadas en música de nivel intermedio.

Introducción

En mi experiencia como maestro de música instrumental de nivel intermedio en escuela pública no-especializada en música, (en adelante escuela regular) del Departamento de Educación de Puerto Rico (en adelante DE), he observado cómo las políticas limitantes de la agencia,³ unido al desinterés que muestran algunos estudiantes por aprender música,⁴ más la percepción general que tienen las comunidades escolares sobre esta disciplina,⁵ generan condiciones desfavorables para el desarrollo de una pedagogía musical exitosa. La clase de música es tratada como un requisito de graduación innecesario. En una entrevista con la *National Association for Music Education* (Nafme), el Dr. Miguel A. Cardona, juramentado como el 12º secretario de educación federal, expresó que:

A veces, la música y las artes no se ven como parte de la experiencia principal que los estudiantes deberían tener, sino que se consideran una experiencia secundaria. Pero la música y las artes son una parte muy importante de la experiencia educativa para mí. De hecho, la música probablemente hace más para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y pensamiento analítico e improvisación más que muchos de los otros temas a los que dedicamos tiempo en la escuela.⁶

Cardona señala además que, “es importante tener en cuenta que la música y las artes son el ancla para que tantos estudiantes participen en la escuela.”⁷ Una de las justificaciones para su presencia

³ Departamento de Educación de Puerto Rico, “Política pública sobre la organización y la oferta curricular del programa de Bellas Artes en los niveles primarios y secundarios del Departamento de Educación de Puerto Rico,” (Carta circular, 2022c). <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/CARTA%20CIRCULAR%20NUM.%2016-2022-2023-firmado.pdf>.

⁴ Sergio Flores, “Principales acercamientos al uso de la música popular en la educación secundaria,” (Tesis de licenciatura, Universidad de La Rioja, 2007).

⁵ Julio Cesar Ortiz, *Reminisceño*, (San Juan, Puerto Rico: Reliable Graphic Corp, 2013).

⁶ Carla Kalogeridis, “We Are Underestimating the Power of Music and the Arts,” National Association for Music Education NAFME (blog), 28 de julio de 2021. <https://nafme.org/blog/dr-miguel-cardona-we-are-underestimating-the-power-of-music-and-the-arts/>.

⁷ Ibid.

es que contribuye en el desarrollo del aprendizaje de disciplinas académicas como la matemática y el español.⁸ Aunque es de mérito la adjudicación, lo cierto es que la música es un fenómeno cultural, social, diverso y complejo, que no puede ser “sublimado a los supuestos beneficios que adquieren otras áreas de conocimiento.”⁹ El hábitat de enseñanza de la música en escuela regular suele ser uno adverso. Los maestros de música comprometidos con su labor, a pesar de no contar con los recursos necesarios, crean y desarrollan propuestas para la organización de programas de música dentro o fuera de una organización escolar.¹⁰ La pregunta esencial es ¿cuáles son sus principales retos? La respuesta depende de a quién le preguntes y dónde preguntas, pues las dificultades y limitaciones que enfrenta un maestro de música son multi diversas y varían de un contexto a otro. Por ejemplo, no es lo mismo la enseñanza instrumental en una escuela regular que en una especializada en música, pues en la primera no se cuenta con la comodidad laboral de poder distribuir el trabajo de formación del estudiante músico, entre varios profesores (e.g. un maestro de instrumento, un maestro de fundamentos y un maestro de banda o conjuntos), para cubrir la totalidad de los estándares y destrezas exigidas por el DE antes de finalizar el año académico. “El maestro de música en escuela regular tiene que hacer todo solo.”¹¹ Este artículo va dirigido a aquellos maestros de música que laboran en contextos de enseñanza grupal en escuela regular de nivel intermedio. Proponemos que la educación no-formal, como estrategia de enseñanza, puede ser útil para enfrentar de forma práctica y eficiente los retos que hemos señalado. La educación no-formal genera cierta controversia debido a la aparente

⁸ Lozano et al., “La influencia de la música en el aprendizaje,” en *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Mérida, México, 2007). <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578002/La%20influencia%20de%20la%20musica%20en%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=6>

⁹ Ileana Latorre, et al., *Maestros de educación musical: Una perspectiva internacional*. (Málaga: Ediciones Aljibe, 2016), 12.

¹⁰ Redacción Metro, “Piden al gobernador que firme proyecto que fortalecería la educación en las bellas artes,” *Periódico Metro*, (San Juan, PR), 13 de noviembre de 2023. <https://www.metro.pr/noticias/2023/11/13/piden-al-gobernador-que-firme-proyecto-que-fortaleceria-la-educacion-en-las-bellas-artes/>

¹¹ Eduardo Alicea citado en Noel Allende, *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño*, (San Juan, Puerto Rico: Ediciones Clara Luz, 2023b), 713.

falta de claridad en su definición. La dificultad se debe a que ésta usualmente es examinada dentro de los marcos de referencia de la educación formal.¹² Los significados asociados con los términos “formal” e “informal” parten de lógicas y procesos estándares del mundo académico, lo cual posiciona la educación no-formal en un punto de imprecisión en su definición y cómo se aplica en la praxis.¹³ Por lo tanto, es necesario generar una revisión epistémica y comparada entre la educación formal e informal, para entonces intentar definir la educación no-formal.

La educación formal es un conjunto de contenidos y procesos sistematizados (e.g. currículos, unidades, estándares) que se generan de forma planificada y se desarrollan estructuradamente como actividad de enseñanza y aprendizaje. Es aquella que solemos observar en las escuelas especializadas (también en escuela regular), colegios, academias y universidades. Los contenidos curriculares son prescritos por la institución y el maestro es el administrador de la praxis. El aprendizaje es evaluado mediante exámenes o jurados. Por su parte la educación informal, se desarrolla como un proceso no sistematizado de aprendizaje, producto de experiencias diarias e interacción social. El aprendizaje informal, como sugiere Allende “es heurístico, es no-escolarizado, (es un) aprendizaje-enseñanza por jangueo.”¹⁴ Coloquialmente en nuestro contexto cultural puertorriqueño de haceres musicales, solemos llamar esta forma de aprendizaje como “escuela de la calle” y es muy asociada a los entornos de producción de música urbana o comunitaria (e.g. plena, bomba, jíbara, reguetón, otros). El estudiante, motivado por su propio interés y su deseo de conocimiento, aprende a ejecutar por

¹² Shlomo Romi y Mirjam Schmida, “Non-formal education: A major educational force in the postmodern era,” *Cambridge Journal of Education* 39, no. 2 (2009): 257-273.

¹³ Don Olcott, “Nuevas líneas de aprendizaje: potenciar el uso de recursos educativos abiertos para reforzar la educación no formal,” *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 10, no. 1 (2013): 151-169.
<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v10n>

¹⁴ Noel Allende, “El aprendizaje-enseñanza musical ocurre fuera del aula, es heurístico, es no-escolarizado; aprendizaje-enseñanza por jangueo.” Facebook, Febrero 27, 2023.
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0DmbgBMUPAQehgnHDTQwZ13z6oeskLwwkMFw4cgi1X9RUfPzeePjneeSEKSpqxZHbl&id=694483259

observación directa de la fuente sin que dicha fuente delimite el proceso de enseñanza. Tampoco se evalúa el aprendizaje mediante exámenes o jurados. Finalmente, la educación no-formal representa un término intermedio entre lo formal y lo informal, ya que se estructura como un proceso organizado (formal), pero que se adapta a las demandas de aprendizaje del entorno en el que tiene lugar (informal). En la educación no-formal, se procura una oferta de conocimientos pragmáticos en el área del saber ofrendada, partiendo de la observación a los intereses, las limitaciones personales, delimitaciones sociales, y particularidades demográficas, así como subculturales de la comunidad escolar en la cual se desarrolla. Yo le acuño el adjetivo de “educación simbiótica” porque en ella ocurren transacciones de saberes entre maestro y estudiante, y se integra lo planificado y lo espontáneo de forma interdinámica. En este enfoque, el maestro considera al estudiante un colega más con el potencial de compartir conocimientos relevantes, que enriquezca el contenido curricular propuesto. En otras palabras, se establece un intercambio de sabidurías entre maestro y estudiante. Como modelo o estrategia de enseñanza, la educación no-formal surge a partir de la necesidad de atender los problemas que enfrentan los sistemas de educación a nivel mundial ante los cambios culturales, económicos y políticos de la sociedad actual.¹⁵ Quiero subrayar los elementos significativos de la educación no-formal citados en nuestra definición: pragmática, centrada en el estudiante, y simbiótica. Estos nos brindarán la oportunidad de desarrollar un marco que fundamente los argumentos expuestos en este artículo. Veamos a continuación los retos que enfrenta el maestro de música que labora en contexto de enseñanza grupal, en escuela regular de nivel intermedio.

¹⁵ Lee Higgins, “My voice is important too: Non-formal music experiences and young people,” en *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, ed. Gary E. McPherson (Oxford: Oxford University Press, 2015), 594-605.

Retos en la enseñanza instrumental en escuela pública no especializada en música

Uno de los retos que enfrenta el maestro de música en escuela regular es la limitación de tiempo. Una organización escolar generalmente se estructura dentro una jornada laboral de seis (6) horas en la cual cinco (5) horas se dedican a periodos lectivos y una hora se reserva como periodo de capacitación. El DE estipula que las escuelas realizarán los períodos lectivos de 60 minutos como primera opción. Las escuelas que cuenten con los recursos docentes pueden elaborar organizaciones en períodos de 50 minutos.¹⁶ El maestro de música atiende cinco grupos de 15 a 30 estudiantes por cada periodo lectivo. Aunque el número de estudiantes se ajusta a lo establecido como política pública del DE¹⁷ la cifra refleja una ausencia de cohesión con la realidad operacional en escuela regular pues en el documento “Marco curricular de Bellas Artes 2022” se estipula que:

En el nivel secundario, se profundizan las competencias adquiridas en el nivel elemental. Los estudiantes desarrollan al máximo sus habilidades de expresión a través del estudio de la teoría musical, ejecución vocal o instrumental, y participación en conjuntos musicales.¹⁸

Definitivamente la cantidad de alumnos en un contexto de enseñanza grupal, unido al hecho de que muchos estudiantes ingresan al nivel intermedio sin haber recibido instrucción musical en el nivel elemental, representan una gran dificultad para el cumplimiento de las expectativas del DE. La organización escolar en nivel intermedio estipula que la clase de música sea de medio (1/2) crédito, que equivale a medio semestre. El maestro de música en escuela regular de nivel intermedio solo tiene ese corto tiempo para realizar una banda o una orquesta como producto de su labor. Tomando como

¹⁶ Departamento de Educación de Puerto Rico. “Política Pública sobre la organización escolar y requisitos de promoción y graduación de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico para el año escolar 2024-2025,” (Carta circular, 2024b).

<https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/CARTA%20CIRCULAR%20NUM.%2009-2023-2024.pdf>

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Departamento de Educación de Puerto Rico, “Marco Curricular de Bellas Artes 2022,” (Carta circular, 2022b), 128.

https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/147983/mod_resource/content/5/Marco%20Curricular%20Bellas%20Artes.pdf

comparable el currículo formal de una escuela especializada en música, vemos que se cubren todas las áreas de formación musical tales como: elementos de la música, teoría musical, lectura rítmica y melódica, familias instrumentales, y repertorio musical.¹⁹ Como he señalado, la estructura operacional de una escuela especializada provee que cada estudiante cuente con un equipo de maestros para su formación musical, algo que no ocurre en escuela regular. Para que un maestro de música en un escenario no-especializado, mientras labora en solitario con grupos de quince (15) o más estudiantes, pueda cubrir todas las competencias que requiere un currículo formal de música, sin el apoyo de una estructura como las que cuenta una escuela especializada, tendrá que “Cruzar el Niágara en Bicicleta.”²⁰

Otro reto que enfrenta el maestro en escuela regular es manejar el desinterés de aquellos estudiantes que no se identifican con la clase de música. Son muchas las variables que inciden en una conducta apática hacia el estudio musical y no siempre tendremos soluciones a ello. Se debe tener presente que el estudiante en escuela regular tomará el curso por ser parte de los requisitos de promoción de grado, no necesariamente porque le guste la clase de música. El contraste entre los objetivos e intereses que el profesor de música manifiesta a sus estudiantes y aquellos que los estudiantes expresan respecto a lo que aprenden es un posible indicador de problemas. La música que nuestros jóvenes escuchan generalmente no es la propuesta por los currículos formales de educación. Proponer una enseñanza de la música, sin prestar atención a la identidad musical, es causa de conductas de rechazo por el aprendizaje musical.²¹ Es habitual en los maestros de música instrumental, la expectativa de que los estudiantes adquieran habilidades para tocar un instrumento con maestría y se conviertan en excelentes músicos. La pretensión en hacer del estudiante un músico sofisticado, puede

¹⁹ Departamento de Educación de Puerto Rico, “Carta Circular núm. 002-2024-2025: Política Pública sobre las Normas para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Especializadas del Departamento de Educación de Puerto Rico,” (carta circular). <https://intraedu.dde.pr/Comunicados%20Oficiales/07222024442%20pm%20enlace.pdf>.

²⁰ La cita hace alusión a la canción de Juan Luis Guerra, “El Niágara en Bicicleta”, track 5 en *Ni es lo mismo, ni es igual*, Karen Records, 1998, compact disc.

²¹ Sergio Flores, “Principales acercamientos al uso de la música popular en la educación secundaria,” (Tesis de licenciatura, Universidad de La Rioja, 2007).

generar un ambiente de disidencia, en especial si el maestro ansía que se adopte una visión musical vinculada con su identidad personal como músico.²² ¿Debería la educación musical centrarse en formar músicos o debería priorizar enseñar a los estudiantes a vivir musicalmente? Si nuestros objetivos de enseñanza se presentan sin tener en consideración la cultura musical del estudiante, generamos una pedagogía musical poco relevante.

El maestro de música en escuela regular debe hacer frente a las expectativas de una comunidad escolar que espera que en corto tiempo se vea un producto de la labor docente.²³ Todo maestro es evaluado por los resultados obtenidos con sus estudiantes. En otras disciplinas académicas como ciencias o matemáticas, la evaluación del maestro se realiza principalmente a través de pruebas estandarizadas que miden el nivel de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, en el caso de los profesores de música, la evaluación tiende a ser pragmática. En otras palabras, la valoración del desempeño del maestro de música se centra en si los estudiantes “tocan o no tocan” sin considerar otros aspectos intangibles como la autoestima y el bienestar emocional. La comunidad escolar, sin comprender las complejidades de la pedagogía musical, asume que los estudiantes serán capaces de generar un producto artístico de forma inmediata (e.g. el concierto navideño de diciembre con estudiantes que comenzaron clases en agosto). No se observa que muchos maestros de música en escuela regular experimentan las dificultades de laborar en espacios inadecuados, sin salones, con instrumentos musicales defectuosos, y en ocasiones sin equipo para laborar.²⁴ Esto evidencia cómo la educación musical, al ser evaluada desde una perspectiva “técnico-racional,”²⁵ queda desvalorizada y en desventaja con otras materias, lo que al final promueve el que sea considerada una disciplina

²² Ricardo López, *La evaluación en educación musical*, (Guatemala: Editorial Avanti, 2015).

²³ Julio Cesar Ortiz, *Reminisueño*, (San Juan, Puerto Rico: Reliable Graphic Corp, 2013).

²⁴ Eliván Martínez, “El pueblo que volvió a soñar con la música,” *Centro de Periodismo Investigativo*, publicado el 20 de julio de 2014. <http://periodismoinvestigativo.com/2014/07/el-pueblo-que-volvio-a-sonar-con-la-musica/> (Martínez, 2014)

²⁵ David Elliott, *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

marginada a la oferta académica, o como bien denuncia Batres “un espacio de relleno siempre en desventaja curricular.”²⁶

Para el maestro de música en escuela regular, la presión de tener que demostrar sus competencias como pedagogo es exponencialmente mayor a los de sus colegas académicos o de escuelas especializadas en música. López señala que el maestro de música se ve obligado a defenderse constantemente de la opinión generalizada de que es un profesional que no merece gran importancia.²⁷ Este se encuentra en una posición de mayor vulnerabilidad en comparación con docentes de otras materias frente a la crítica por desempeño. Como he planteado, los retos enfrentados por el maestro de música dentro de un contexto de aprendizaje grupal en escuela regular son complejos y multidiversos. El maestro de música en escuela regular no tendrá otra ruta que mostrar sus resultados mediante exposición pública de su labor. Y deberá hacerlo con prontitud si es que desea ganar el respeto suficiente para no verse excluido de la organización escolar al finalizar el año académico. A la fecha de este artículo, no existen protecciones legales en el DE, para la permanencia de una plaza de música y otras ramas de las bellas artes.²⁸ El maestro en escuela regular se encuentra en primera fila para ser declarado como “recurso disponible” (excedente) y que sea trasladado a otra escuela si tiene estatus permanente, o pierda su trabajo si es “transitorio” (puesto sin permanencia). A continuación, presentaré cómo mediante el uso de elementos de educación no-formal, podemos encontrar soluciones prácticas a los problemas citados.

²⁶ Ethel Batres, ed., *La formación del educador musical latinoamericano: cuadernos de reflexión* (Guatemala: Foro Latinoamericano de Educación Musical Edición Conmemorativa, 2015), 65.

²⁷ Ricardo López, “Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers,” *International Journal of Music Education* 33, no. 2 (2014): 146-162.

²⁸ Redacción El Sol de Puerto Rico, “Instan al gobernador a firmar proyecto que garantiza las Bellas Artes en Educación.” *El Sol de Puerto Rico*, 10 de enero de 2024. <https://periodicoelsolpr.com/instan-al-gobernador-a-firmar-proyecto-que-garantiza-las-bellas-artes-en-educacion/>

Educación no-formal como herramienta para una enseñanza musical significativa

Las dificultades que enfrenta el maestro de música en una escuela regular, no necesariamente se remedian con la aplicación de estructuras formales de enseñanza. Es aquí donde los elementos de la educación no-formal pueden encontrar su lugar. Estos pueden servir como herramienta para una enseñanza musical significativa que no solo atraiga la atención de los estudiantes, si no que, facilite el desarrollo de una pedagogía musical accesible a todos. Cuando se recurre a una modalidad de educación no-formal, hay que ser consciente de que el reto será mayor, pues no se puede depender exclusivamente de currículos prediseñados. El maestro de música en escuela regular tendrá que actuar como un “cartógrafo” observando, recogiendo y utilizando los datos recopilados, para decidir cómo diseñará su mapa curricular. Se debe aplicar ingenio y creatividad en la preparación de los contenidos del curso los cuales no siempre estarán alineados con los estándares formales propuestos por el Estado.



Figura 1: Proyecto especial: “Cacerolazo: un paisaje sonoro para una protesta social.” Educación no-formal con estudiantes de 7mo grado. Imagen cortesía de Eduardo Alicea Pérez.

Como señala Elliot, “los programas educativos tradicionales no reconocen que los desafíos fundamentales que los profesores (de música) enfrentan, no se manifiestan hasta que inicia una

clase.”²⁹ La educación no-formal ofrece a los estudiantes la oportunidad de sentirse parte de un proceso educativo adecuado a sus intereses. Aquí se permite mayor participación del estudiante en las decisiones sobre lo que aprende. De igual forma, el ambiente generado, estimula la percepción de la sala de clases como un hogar. Mak explica que, “en un contexto de educación no-formal, el aprendizaje se relaciona con una vida real y, a menudo, se sitúa en ella.”³⁰ Aunque los maestros en escuela regular del DE están obligados a adherirse a las políticas estatales establecidas, las cuales son de carácter formal, tienen la oportunidad de emplear métodos educativos alternos, como la educación no-formal, para cultivar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y significativo para los estudiantes.³¹ Siendo menos restrictiva en teoría y menos institucionalizada, es apta como estrategia pedagógica ante los desafíos señalados en este artículo, la limitación del tiempo, el desinterés de los estudiantes, y la percepción de la comunidad escolar. A continuación exploraré cómo la educación no-formal puede amortiguar esas dificultades.

La limitación de tiempo: He señalado que el maestro de música en escuela regular tiene que hacer todo solo. Debe enseñar los elementos de la música, el lenguaje musical, la lectura rítmica y melódica, así como la historia de la música. Todo esto deberá realizarse de forma grupal, atendiendo un mínimo de 15 estudiantes, quienes deberán al final del curso de un semestre (hasta un año por acuerdo interno con administración), presentar al menos una producción musical a la comunidad escolar. Es un auténtico desafío. Para enfrentar esta dificultad, se puede recurrir a la formación de un “conjunto de música popular” (en adelante CMP). El CMP propuesto estará compuesto de guitarra, piano, bajo, batería y conga. Este modelo utiliza los instrumentos que son base para la producción de

²⁹ David Elliott, *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 403.

³⁰ Peter Mak, “Learning music in formal, non-formal and informal contexts,” 5.

³¹ Departamento de Educación de Puerto Rico, “Marco Curricular de Bellas Artes 2022,” (Carta circular).
https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/147983/mod_resource/content/5/Marco%20Curricular%20Bellas%20Artes.pdf

géneros musicales como el rock, el jazz, la balada, el reggae; entre otros.³² El contraste, la formación y desarrollo de una banda de concierto, requiere de una organización escolar especial, en la cual los estudiantes puedan tomar el curso de música por mayor tiempo al estipulado en las “cartas circulares” vigentes del DE. El reto será en cómo enseñar no solo teoría y solfeo simultáneamente a una gran cantidad de estudiantes, sino además enseñar el manejo técnico de los instrumentos de una banda de conciertos (e.g. flauta, clarinete, saxofón, trompeta, trombón). Este problema ha sido señalado por Julio Cesar Ortiz, ex director de la Escuela Especializada en Música, Antonio Paoli de Caguas. Ortiz cita las instrucciones que le fueron impartidas en sus inicios como maestro de banda escolar, por el señor Ramón Collado, ex supervisor de bandas escolares en el DE:

Ortiz, (primero) dale clases de solfeo a los estudiantes; después, tienes que darle clases de instrumentos, pero en forma colectiva. Si los tomas en forma individual, jamás podrás hacer una banda, porque los 50 minutos de la clase se te irán en dos estudiantes.³³

La pedagogía de banda escolar presenta unas dificultades técnicas tales como el montaje de los instrumentos, la forma correcta de sujetarlos, el desarrollo de la embocadura para la producción de sonido, y el mantenimiento de estos.³⁴ Por su parte, enseñar a tocar los instrumentos que conforman la alineación base de un CMP es más accesible y consume menos tiempo.

³² Robert Cuttietta y Thomas Brennan, "Coaching a Pop Rock Ensemble," *Music Educators Journal* 77, no. 8 (1991): 40-45.

³³ Julio Cesar Ortiz, *Reminisueño*, 7.

³⁴ Leftie Millán, "Prácticas y estrategias de enseñanza que utilizan cinco docentes de banda escolar," (Tesis de maestría, Conservatorio de Música de Puerto Rico, 2015).



Figura 2: Conjunto de música popular con estudiantes de séptimo grado, junto al maestro acompañando en piano. Imagen cortesía de Eduardo Alicea Pérez.

Los instrumentos en un CMP tienen la ventaja de que pueden enseñarse sin necesidad de profundizar en fundamentos teóricos, y sin necesidad del estudio especializado del solfeo. En el caso de la guitarra o el piano, la producción de sonido es bastante inmediata; basta con conocer un acorde básico. Ciertamente es que todo instrumento musical presenta niveles de estudio y grados de dificultad. Sin embargo, arguyo que esas dificultades, en cierto grado, son relativas al diseño organológico del instrumento. Tocar una canción popular (e.g. “Yesterday” de John Lennon) en un clarinete o en un trombón, requiere de un mayor entrenamiento técnico que en una guitarra o en un bajo eléctrico. Los vientos solo podrían producir la melodía mientras que una guitarra o un piano la pueden producir mediante acordes.

Otro elemento facilitador de tiempo que distingue la educación no-formal es cómo se maneja la enseñanza de una partitura. La educación musical formal se caracteriza por producir música

mediante la lectura de notación musical.³⁵ Esta postura asume que la ejecución de un instrumento es el resultado directo del aprendizaje teórico de la música.

Aunque la lectura de figuras musicales constituye una de las expectativas de los estándares de expresión artística del DE,³⁶ su pedagogía, en el contexto de escuela regular resulta contraproducente ya que consume tiempo valioso que se puede utilizar en atender otras necesidades como el desarrollo del pulso. En la enseñanza de la música instrumental grupal, el dominio del pulso debe ser tratado como la destreza más importante. Mi experiencia ha sido tener que dedicar tiempo considerable, en lo que todos logran comenzar, mantener el tempo, y finalizar a la misma vez de la ejecución de alguna lección. Tenga presente una vez más que el escenario de enseñanza abordado en este artículo es uno grupal en escuela regular de nivel intermedio, con estudiantes que, en su mayoría, provienen de nivel elemental sin haber tomado una clase de música. Y que el maestro solo tiene un semestre, hasta un año como máximo, para que cada uno de los cinco grupos que atenderá en periodo lectivo, produzca música ante la comunidad de forma competente al finalizar el curso. Holley expresa que “existen muchos géneros musicales en los cuales la lectura de partituras es secundaria a la experiencia de aprendizaje aural.”³⁷ Ejemplo de ello son la música rock y el hip-hop, así como algunos de los géneros vernáculos puertorriqueños como la plena y la bomba. El conocimiento para la reproducción de estas músicas, generalmente se adquiere “tocando de oído.”

El término “tocar de oído” es entendido como una forma de enseñanza, aprendizaje y producción musical, que no es resultado exclusivo de la lectura de figuras musicales.³⁸ Este es basado

³⁵ R. Woody y A. Lemann, “Student Musicians’ Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences,” *Journal of Research in Music Education* 58, no. 2 (2010): 101-115.

³⁶ Departamento de Educación de Puerto Rico. “Estándares de contenido y expectativas de grado: Programa de Bellas Artes.” Departamento de Educación, 2022a.

³⁷ Steve Holley, *Coaching a Popular Music Ensemble: Blending Formal, Non-Formal, and Informal Approaches in the Rehearsal* (Denver: McLemore Ave Music, 2019), 56.

³⁸ Maria Varvarigou, “Play it by ear: Teachers’ responses to ear playing tasks during one-to-one instrumental lessons,” *Music Education Research* 16 (2014): 471–484.

principalmente en observar una ejecución instrumental, preguntar cómo se hace e imitar lo observado. El aprendizaje en este contexto se produce socialmente entre grupos con intereses musicales en común. Sowash considera que los maestros de música suelen subestimar la efectividad de esta forma de aprendizaje. Este explica que “los estudiantes comienzan sus lecciones con mucho entusiasmo solo para terminar quitándose poco después, porque no pueden tocar la música que escuchan en sus iPods.”³⁹

La enseñanza instrumental por oído constituye otro elemento de educación no-formal aplicado como estrategia didáctica, a la praxis en escuela regular. Esta puede ser una herramienta que facilite el proceso de aprendizaje con estudiantes sin experiencia musical formal. El maestro de escuela regular puede considerar esta forma de enseñanza- aprendizaje, como un recurso adicional, para enfrentar el problema de limitación de tiempo. Dentro del contexto de educación no-formal, el enseñar notación musical, tal como se haría en una escuela especializada, a estudiantes de nivel intermedio que no han tomado clase de música en nivel elemental, constituye una dificultad que resulta al final ser un obstáculo para el desarrollo de una experiencia de disfrute. Sugiero una enseñanza limitada de los símbolos musicales necesarios para nuestra práctica, ya que el aprendizaje instrumental es principalmente uno aural.

Para mejor ilustración, la figura 3 es una muestra de la primera lección que brindo a mis estudiantes de guitarra de nivel intermedio:



Figura 3: Modelo de lección de guitarra en método de enseñanza formal

³⁹ Bradley Sowash, "Unlocking the Mystery of Playing by Ear," (Melbourne Piano, 2009), 31.
<https://www.melbournepiano.com.au/uploads/9/3/8/2/9382379/mystery-of-playing-by-ear.pdf>.

Este modelo se presenta en notación musical tal como se haría en un método de enseñanza formal. A continuación, presento cómo mis estudiantes en la práctica realizan la lección, basado en los elementos de educación no-formal:

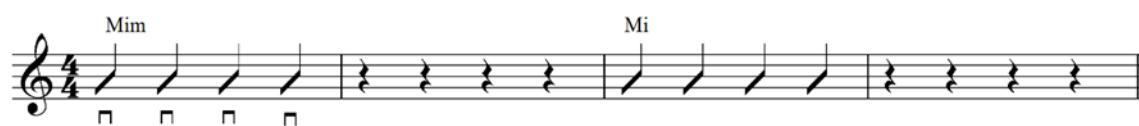


Figura 4: Modelo de lección de guitarra en método de enseñanza no-formal

En la música popular se hace amplio uso de acordes. Para la lectura de estos utilizo solo el nombre de la tónica cuando el acorde es mayor, acompañado de la “m” cuando es menor. El uso de “cifrados” al estilo jazz (e.g. Dm, Cmaj) queda excluido. El manejo de estos símbolos a la vez que se está aprendiendo, sería una complicación adicional innecesaria.⁴⁰ Hemsy de Gainza propone que en la educación no-formal “se comience trabajando la música en forma directa y artesanal; sobre el instrumento.”⁴¹ El maestro que desea aplicar educación no-formal, y recurre a la formación de un conjunto popular, debe estar preparado para reproducir música “por oído” y adaptar la transcripción de las partituras, prescindiendo de muchos elementos gráficos de notación musical, cuyas aplicaciones deberán enseñarse mediante la formula “producción-observación-imitación-reproducción”.

Otro aspecto que conecta el CMP con las definiciones de educación no-formal es el hecho de que los músicos que lo integran suelen trabajar sin la intervención de un director.⁴² Usualmente el baterista se encarga de establecer el tempo musical con sus palos o baquetas, previo a la producción musical. Al igual que con el tempo, los elementos de expresión musical (e.g. *forte*, *decrescendo*, *fermata*) en

⁴⁰ Isaac Laussel, comunicación personal, 11 de marzo de 2019.

⁴¹ Violeta Hemsy de Gainza, “Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad,” *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 16, no. 16 (2010): 36.

⁴² Steve Holley, *Coaching a Popular Music Ensemble: Blending Formal, Non-Formal, and Informal Approaches in the Rehearsal* (Denver: McLemore Ave Music, 2019).

el CMP se manejan de forma colectiva e independiente.⁴³ Ello posiciona al maestro no como director sino como un facilitador de procesos. Higgins afirma que “un facilitador no significa rendirse a la responsabilidad por la dirección musical. Más bien lo que busca es fomentar una co-construcción del aprendizaje y a través de aproximación indirecta el aprendizaje ocurre.”⁴⁴ La proyección de un maestro como "director supremo" no es la más adecuada en el contexto de escuela regular. Muchos programas de música no tienen éxito debido a que tratan a sus estudiantes como receptores pasivos en lugar de fomentar su reflexión y práctica activa.⁴⁵ El maestro de música, como facilitador de procesos, anima a los estudiantes a participar activamente en el trabajo musical, aportando sus opiniones, sugerencias y participando de forma dinámica del proceso de enseñanza -aprendizaje. Puede incluso capacitar a los estudiantes para que sean los autogestores de sus proyectos musicales.

El desinterés de los estudiantes: Otro de los retos señalados es el desinterés de los estudiantes por la clase de música. ¿Cómo la educación no-formal contribuye a mejorar la percepción de nuestros estudiantes sobre el proceso de enseñanza -aprendizaje musical? Cuando nos enfrentamos a un grupo de alumnos que en su mayoría no se identifican con la clase de música, el primer paso que debe dar el “maestro no-formal” es investigar si esta apatía es en realidad porque no les gusta la clase de música, o si es porque no les gusta la música que se ofrece en la clase. Los estudiantes suelen hablar con gran entusiasmo sobre la música que les gusta y generalmente suele ser música popular.⁴⁶ El término “música popular” comenzó a ser asociado de forma directa con la cultura juvenil a partir de los años cincuenta.⁴⁷ Para fines de nuestro artículo, clasificaremos como música popular, a aquellos

⁴³ Gregory Boespflug, "Popular Music and the Instrumental Ensemble," *Music Educators Journal* 85, no. 6 (1999): 33-37.

⁴⁴ Lee Higgins, "My voice is important too: Non-formal music experiences and young people," 597.

⁴⁵ David Elliott, *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (Oxford: Oxford University Press, 2015)

⁴⁶ Lucy Green, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education* (Aldershot, UK: Ashgate, 2002).

⁴⁷ Jere Humphreys, "Bridging the Gap: Popular Music and Music Education," MENC: The National Association for Music Education, 2004.

géneros musicales que captan el interés de la juventud puertorriqueña actual tales como: el rock, hip-hop, y reguetón.⁴⁸ Siendo la música popular “un elemento importante en la formación de una identidad,”⁴⁹ la incorporación de ésta dentro del currículo de educación musical ofrece a los estudiantes la posibilidad de experimentar disfrute en actividades que sean relevantes y significativas en sus vidas.

La educación musical orientada a la música popular ha enfrentado desafíos. Uno de ellos procede de los fundamentos que respaldan la enseñanza formal tradicional como la única opción de enseñanza.⁵⁰ La enseñanza musical de nuestros estudiantes en la escuela pública puertorriqueña no puede centrarse únicamente en el aprendizaje de estilos de música y compositores de origen europeo (e.g. Bach, Mozart, Beethoven). No se duda del enriquecimiento musical, además del técnico que se adquiere con las obras del repertorio clásico. Pero si hemos de fomentar el deseo por aprender con estudiantes que no muestran interés en la clase de música, y que propicie un despertar musical de larga duración, lo recomendable es introducir el aprendizaje a partir de sus músicas favoritas. El valor de la música popular se fundamenta en el hecho de que el maestro puede utilizarla como un medio para crear espacios de aprendizaje en los que el estudiante recibe una experiencia musical atractiva de acuerdo con el contexto.⁵¹ Algunos maestros expresan preocupaciones acerca de la calidad del aprendizaje que se lograría mediante algunas músicas populares.⁵² Wolterstorff señala que “la realidad básica de la música no está en su trabajo final, ni en sus composiciones; ella está en el elemental acto de hacerla.”⁵³

⁴⁸ Iman Amrani, “We Grow Up Breathing Music: How Puerto Rico Became a Pop Superpower” *The Guardian*, 12 de julio de 2018.

⁴⁹ Jaime Hormigos y Antonio Martín, “La construcción de la identidad juvenil a través de la música,” *Revista Española de Sociología*, 2002.

⁵⁰ Randall Everett Allsup, “Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives,” *Music Educators Journal* 97, no. 3 (2011): 30-34.

⁵¹ Steve Dillon, “El profesor de música como gestor cultural,” *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM* 2 (2005): 3.

⁵² Eduardo Alicea, “Uso de elementos de educación no formal en el conjunto de música popular,” (Tesis de Maestría, Conservatorio de Música de Puerto Rico, 2019).

⁵³ Wolterstorff citado en Elliott, *Music Matters*, [1995], 49.

Dentro del contexto de educación no-formal, se debe identificar qué es lo que atrapa la atención de nuestros jóvenes. Si mantenemos una postura abierta y flexible, y que esta sea inclusiva con las preferencias de nuestros estudiantes, la posibilidad de una experiencia efectiva de enseñanza y aprendizaje aumentará exponencialmente. Una de las estrategias que el maestro de música puede adoptar para generar una clase inclusiva, es abrir espacios para que los estudiantes seleccionen sus canciones preferidas para sus proyectos artísticos. Esta puede ser de su artista o agrupación favorita, aunque también puede ser algún trabajo de composición original. Al ofrecer esta oportunidad, promovemos un ambiente donde el estudiante pueda expresar sus ideas, reflexiones, críticas, protestas y cualquier otro tema con el que se identifique. El maestro desempeñará la función de “estación de control de calidad”, ya que, debido a razones semánticas, algunas canciones pueden incluir letras con mensajes obscenos, profanos, anti-intelectuales y anti-autoritarios.⁵⁴



Figura 5: Educación no-formal con estudiante de séptimo grado. Imagen cortesía de Eduardo Alicea Pérez.

La percepción de la comunidad escolar: Por último, señalo la percepción de la comunidad escolar que, sin comprender la complejidad de la clase de música, espera un producto en corto tiempo. Compartiré el siguiente ejemplo, basado en mi experiencia como maestro. Algunos familiares de

⁵⁴ John Powell, "Popular Music Ensembles in Post-Secondary Contexts: A Case Study of Two College Ensembles," (disertación, Boston University, 2011), 47.

estudiantes narran las experiencias musicales de sus hijos fuera de las recibidas en la sala de clases, como participar en competencias de canto o espectáculos de talento (*talent shows*). Estos eventos, generalmente gestionados por comercios que se dedican a ofrecer clases privadas, los cuales no siempre cuentan con el servicio de músicos-docentes, suelen orientar el aprendizaje de la música hacia la producción artística con fines comerciales. En mi carrera profesional como educador musical, he tenido la oportunidad de laborar en esos contextos, experimentando de primera mano esas visiones comerciales. Es comprensible que estas experiencias presenten contrastes entre la actividad musical realizada en el aula y la experimentada fuera de esta. La dificultad surge cuando no se distingue entre los estándares propuestos para la promoción de un producto comercial y lo que el maestro de música hace como labor pedagógica de trabajo social. Esto lleva a comparaciones arbitrarias, mediante las cuales se considera un maestro de música exitoso, solo cuando sus estudiantes son capaces de tocar en vivo en algún evento o haber ganado alguna medalla de “primer lugar.” Ciertamente es que la competencia no es ajena a la actividad de enseñanza en nuestras escuelas, particularmente en los contextos de educación formal. Algunas de nuestras bandas escolares, en escuelas especializadas de música, participan de certámenes para competir por la mejor banda.⁵⁵ Sin embargo, los elementos formativos y de aprendizaje humanista de la enseñanza de la música, que permita “capacitar a los estudiantes con los conocimientos, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado,”⁵⁶ no se conseguirán si la comunidad escolar sólo le otorga un valor materialista a esta disciplina. La necesidad es evidente, hay que presentarse ante el público.

La planificación de una presentación estudiantil es uno de los retos mayores para el maestro de música en escuela regular. Esta conlleva un ejercicio creativo de grandes proporciones en el cual se

⁵⁵ Sandra Torres Guzmán, “Guayanilla: El pueblo de grandes bandas,” *Primera Hora*, 4 de septiembre de 2023.

⁵⁶ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (México: Siglo XXI, 1999), 151.

plantean las siguientes preguntas: ¿qué haré?, ¿cómo lo haré?, ¿cuándo lo haré? y ¿dónde lo haré? El apoyo de la administración escolar es algo crucial ya que algunas de las decisiones a tomar, necesarias para el desarrollo del plan, recaen en manos administrativas (e.g. los permisos de salida de los estudiantes, los seguros contra accidentes, la programación de un horario especial). La comunidad en general también es clave para el éxito de una actividad, ya que los padres a su vez pueden colaborar en múltiples tareas (e.g. decorar el lugar de actividad, preparar refrigerios para los estudiantes). A continuación expondré cómo abordar las preguntas guías para una planificación:

- ¿Qué haré?: La planificación de una actividad siempre debe comenzar por escoger un “tema del concierto.” Por ejemplo: la naturaleza, la amistad o la sociedad. El tema nos sirve de fundamento para el desarrollo de nuestra propuesta artística.
- ¿Cómo lo haré?: Para la respuesta, reflexionamos si lo propuesto está al alcance de los recursos disponibles. Por ejemplo, podemos pensar que el uso de un proyector digital aumentará la calidad de una presentación. Pero si el sistema eléctrico en el lugar del evento no es óptimo, tendremos problemas en nuestra planificación.
- ¿Cuándo lo haré?: Hay que escoger en qué momento se realizará la presentación; de día o de noche. Se tomará la decisión considerando en primer lugar, la seguridad de los participantes.
- ¿Dónde lo haré?: El lugar donde haremos la actividad puede favorecernos, pero también ser un gran reto. Algunas escuelas cuentan con facilidades de teatros municipales cercanos al plantel. Otras escuelas solo disponen de salones de actos o tarimas en madera, que no siempre son seguras ante el peso de los equipos de sonido y los propios estudiantes.

Además, el maestro debe estar preparado para el proceso de “audición de cantantes” pues la gran mayoría de las músicas populares se canta. Este proceso comenzará entrevistando a los estudiantes que toman la clase de música. Se les preguntará quién pueda realizar la parte vocal del tema

seleccionado. De no hallar candidatos se procederá a realizar una convocatoria abierta y se divulgará a toda la matrícula de la escuela. Una vez identificados los candidatos se comienza formalmente la audición. Para el proceso de prueba o competencia el aspirante debe escoger la pieza o tema para su evaluación para interpretarla frente al maestro. Si el estudiante muestra nerviosismo a tal grado que comete errores y se concluye que este puede ofrecer una mejor audición, se le concederá tiempo adicional para la misma. Asegúrese de que todo aspirante a participar como vocal en el CMP, cumpla con requisitos básicos de afinación, sentido de ritmo y presencia escénica. La pobre ejecución de un cantante hará deslucir totalmente la producción instrumental no importa lo excelente que haya sido. El maestro de música puede incluso extender la invitación a miembros de la comunidad escolar (e.g. padres, madres, maestros, personal en general), que demuestren interés en trabajar en conjunto con los estudiantes. De esta forma brindamos un elemento de integración que a su vez generan posturas a favor y en defensa de un programa de música.

Finalizada la planificación procedemos a la presentación de nuestro trabajo a la comunidad escolar. Este momento conlleva una serie de desafíos muy particulares que el maestro de música debe atender para reducir la posibilidad de problemas al momento de realizarla. El principal problema suele ser el miedo a subir a un escenario para enfrentarse al público. El miedo puede causar serias dificultades en una presentación en vivo del estudiante, muy en particular si su participación es en solitario. Este puede incluso olvidar por completo lo que va a presentar. Tómese el tiempo necesario para orientar a los estudiantes acerca de los desafíos que representa una presentación en público. Los adolescentes son muy sensibles a estas experiencias. Cuando una presentación culmina en un éxito, esta impacta positivamente al estudiante generando disfrute por la experiencia vivida. Pero al igual que el éxito, el fracaso es una posibilidad que muy probablemente producirá un efecto negativo en la autoestima. Promueva en el estudiante un sentido de confianza que le brinde seguridad el día de la presentación, y enfatice en todo momento que lo más importante es disfrutar y brindarle una bonita

experiencia al público presente. No hay duda de que la práctica musical cuando es llevada como una disciplina, es indispensable la perseverancia. El fruto de esa perseverancia no es otra cosa que la presentación en público. La presentación pública de nuestra labor pedagógica será la prueba indiscutible de nuestro éxito como educadores musicales, ante las exigencias de la comunidad escolar.

Educación no-formal: “la educación centrada en el estudiante”

En mayo de 2022 en la ciudad de Heredia Costa Rica, el Foro Latinoamericano de Educación Musical, mejor conocido como FLADEM, celebró el XXVI Seminario Latinoamericano de Educación Musical titulado “Músicas y Pedagogías Inauditas”. El discurso de apertura estuvo a cargo de la Profesora Adriana Rodríguez de Brasil. Su ponencia titulada “Palavras” planteó un discurso demoledor hacia los estándares y metodologías aplicadas en la educación musical actual. Rodríguez expuso que:

Ya conocemos las músicas y pedagogías musicales que imperan en la educación musical. Las reverenciamos todos los días, besamos sus manos arrodillados ante ellas, como el pueblo hacía con los emperadores... ¿Para qué sirve una educación musical que perpetúa lo que ya está grabado en piedra al igual que las marcas que estampaban los hacendados sobre la piel de los bueyes? ¿Desde cuándo la notación y el repertorio de las pedagogías tradicionales europeas dejaron de reinar para simplemente caminar lado a lado con nosotros?⁵⁷

Esta reflexión nos invita a cuestionar de manera crítica nuestras visiones como educadores. Es un desafío para que observemos cómo estamos llevando a cabo nuestra pedagogía y si lo que hacemos responde adecuadamente a los entornos en los cuales los estudiantes se desenvuelven. ¿Realmente los escuchamos? ¿Somos conscientes de sus necesidades? ¿Podemos comprender sus perspectivas? Son preguntas fundamentales para orientar nuestros objetivos de enseñanza. Cuando la estructura organizativa del sistema escolar se convierte en obstáculo para el desarrollo de nuestros proyectos

⁵⁷ Adriana Rodríguez, “Palavras,” *Foro Latinoamericano de Educación Musical*, 2022.

creativos, cuando notamos una falta de interés por parte de los estudiantes en la clase de música, cuando nos enfrentamos a las demandas de la comunidad escolar, es causa suficiente para revisar los paradigmas que hemos adoptado sobre la educación musical. De igual forma, es necesario evaluar si los objetivos, metas y estrategias de enseñanza que se derivan de estas definiciones contribuyen al proceso educativo. Elaborar respuestas asertivas que expliquen cómo desarrollar con eficiencia las competencias necesarias para la actividad musical no es tarea fácil. Los rápidos cambios en las formas sociales y el progreso de las tecnologías emergentes están poco a poco dejando atrás el enfoque convencional de la educación. Hemsy de Gainza opina que “en la música y en la educación musical han cambiado los tiempos, los ritmos, los gustos, las formas de ser y de vivir, y las formas de aprender. Para dar cuenta de ello también deberían cambiar las formas de enseñar.”⁵⁸ Las nuevas generaciones están inmersas en un entorno altamente tecnológico que influye en cómo perciben el mundo que les rodea, alterando sus expectativas y perspectivas.⁵⁹ El internet se ha convertido en el escenario de promoción y consumo de diversas formas de arte donde los estudiantes exploran una amplia gama de música de manera instantánea. Esas experiencias no siempre coinciden con lo que se enseña en las escuelas, lo que podría llevar a una falta de interés en la clase de música y contribuir a una percepción negativa de la educación musical.

Es esencial discernir qué ajustes pedagógicos son necesarios para alinearse con las modalidades de aprendizaje y las características culturales de los alumnos. En mi experiencia como maestro de música instrumental en contexto grupal de escuela pública regular, he tenido que impartir la enseñanza a una matrícula de estudiantes, que en su mayoría recibe algún servicio de terapia (e.g. ocupacional, psicológica, del habla, entre otros). Si el objetivo final es la perfección musical, porque “hay que ganar

⁵⁸ Violeta Hemsy de Gainza, "Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad," *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 16, no. 16 (2010): 35.

⁵⁹ Paula Cerezo, “¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes que pertenecen a la Generación Z ante su próxima inserción al mundo profesional?” (tesis, Universidad Empresarial Siglo 21, 2019).

la competencia”, entonces la educación musical no tiene cabida para estos jóvenes. La salud emocional debe ser una de las principales metas en la educación musical. Los enfoques en la perfección musical responden a las visiones de estética de la cultura musical euro centrista, característica de los conservatorios y las escuelas especializadas de música. Sin embargo, la escuela regular, tanto en zona urbana como rural, presenta otras realidades y necesidades. Procurar objetivos de enseñanza enfocados primordialmente en la perfecta ejecución de un instrumento es atentar, sin darnos cuenta, con las dificultades de aprendizaje de la población de estudiantes con diversidad funcional. Los maestros de música que adopten el modelo de educación no-formal, deben estar preparados para argumentar y evidenciar que una educación musical accesible, es una cuestión de igualdad, inclusión y especialmente, justicia social.⁶⁰ La educación no-formal no ofrece una garantía infalible de éxito en un programa musical. Navarro señala que "la eficacia de un método de enseñanza puede ser muy alta o discreta, si el lugar en el que se aplica no es el adecuado."⁶¹



Figura 6: Estudiantes del programa de música popular de la Escuela Generoso Morales en San Lorenzo. Concierto comunitario titulado “Siempre Adelante.” Celebrado en mayo de 2023 en el Teatro Priscila Flores en San Lorenzo. (Imagen cortesía de Eduardo Alicea Pérez)

⁶⁰ David Elliott, *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

⁶¹ José Luis Navarro, "Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista," *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19, no. 3 (2017): 155.

El maestro “no-formal” utiliza su experiencia, su sabiduría, y su empatía para tomar las decisiones necesarias que le permitan apartarse de una estructura formal impuesta y apelar a una flexibilidad en los objetivos propuestos de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la educación no-formal responde a la necesidad de encontrar soluciones que sean prácticas para el desarrollo de una praxis afectada por múltiples limitaciones como las citadas en este artículo. De igual forma, permite ser flexible ante la selección de objetivos de aprendizaje, de forma que podamos desarrollar una oferta curricular atractiva y relevante.⁶² A su vez, procura atender las emociones, los contextos y la cultura social de nuestros jóvenes en tiempo real y así generar un impacto que sea positivo y significativo en sus vidas presentes y futuras.

Referencias

- Alicea, Eduardo. “Uso de elementos de educación no formal en el conjunto de música popular”. Tesis de Maestría, Conservatorio de Música de Puerto Rico, 2019.
- Allende, Noel. "El aprendizaje-enseñanza musical ocurre fuera del aula, es heurístico, es no-escolarizado; aprendizaje-enseñanza por jangueo." Facebook, Febrero 27, 2023. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0DmbgBMUPAQehgnHDTQwZ13z6oeskLwwkMFw4cgi1X9RUfPzeePjneeSEKSpqxZHbl&id=694483259.
- Allende, Noel. *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Clara Luz, 2023b.
- Allsup, Randall Everett. "Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives." *Music Educators Journal* 97, no. 3 (2011): 30-34. <https://doi.org/10.1177/0027432110391810>.
- Amrani, Iman. 2018. "We Grow Up Breathing Music: How Puerto Rico Became a Pop Superpower." *The Guardian*, 12 de julio de 2018. <https://www.theguardian.com/music/2018/jul/12/grow-up-breathing-music-puerto-rico-pop-superpower-despacito>.
- Batres, Ethel, ed. *La formación del educador musical latinoamericano: cuadernos de reflexión* (Guatemala: Foro Latinoamericano de Educación Musical Edición Conmemorativa, 2015). 61-74.

⁶² Shlomo Romi y Mirjam Schmida, "Non-formal education: A major educational force in the postmodern era," *Cambridge Journal of Education* 39, no. 2 (2009): 257-273.

Boespflug, Gregory. "Popular Music and the Instrumental Ensemble." *Music Educators Journal* 85, no. 6 (1999): 33-37.

Cerezo, Paula. "¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes que pertenecen a la Generación Z ante su próxima inserción al mundo profesional?" Tesis, Universidad Empresarial Siglo 21, 2019. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/17509/CEREZO%20PAULA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Concepción, Keneth. "20 estudiantes por salón." Tribuna invitada, *El Nuevo Día*, 27 de agosto de 2017. <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/20estudiantespor salon-columna-2352230/>

Cuttieta, Robert, y Thomas Brennan. "Coaching a Pop Rock Ensemble." *Music Educators Journal* 77, no. 8 (1991): 40-45.

Departamento de Educación de Puerto Rico. "Estándares de contenido y expectativas de grado: Programa de Bellas Artes." San Juan: Departamento de Educación, 2022a. https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/145415/mod_resource/content/2/Est%C3%A1ndares%20y%20Expectativas%20Programa%20de%20Bellas%20Artes.pdf

Departamento de Educación de Puerto Rico. "Marco Curricular de Bellas Artes 2022." San Juan: Departamento de Educación de Puerto Rico, 2022b. https://dedigital.dde.pr/pluginfile.php/147983/mod_resource/content/5/Marco%20Curricular%20Bellas%20Artes.pdf

Departamento de Educación de Puerto Rico. "Política pública sobre la organización y la oferta curricular del programa de Bellas Artes en los niveles primarios y secundarios del Departamento de Educación de Puerto Rico." (Carta circular, 2022c). <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/CARTA%20CIRCULAR%20NUM.%2016-2022-2023-firmado.pdf>.

Departamento de Educación de Puerto Rico. "Carta Circular núm. 002-2024-2025: Política Pública sobre las Normas para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Especializadas del Departamento de Educación de Puerto Rico". San Juan: Departamento de Educación de Puerto Rico, 2024a. <https://intraedu.dde.pr/Comunicados%20Oficiales/07222024442%20pm%20enlace.pdf>.

Departamento de Educación de Puerto Rico. "Política Pública sobre la organización escolar y requisitos de promoción y graduación de las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico para el año escolar 2024-2025." (Carta circular, 2024b). <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/CARTA%20CIRCULAR%20NUM.%2009-2023-2024.pdf>

Dillon, Steve. "El profesor de música como gestor cultural." *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM* 2 (2005): 3. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110003A>.

- Elliott, David. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015 [1995].
- González-Llopis, David. "La práctica instrumental para formar el carácter: posibilidades educativas desde una perspectiva artesanal de la música." *Revista Española de Pedagogía* 82, no. 287 (2024): 67-77. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3928>.
- Flores, Sergio. "Principales acercamientos al uso de la música popular en la educación secundaria." Tesis de licenciatura, Universidad de La Rioja, 2007.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI, 1999.
- Green, Lucy. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, UK: Ashgate, 2002.
- Hemsey de Gainza, Violeta. "Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad." *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 16, no. 16 (2010). https://www.researchgate.net/publication/277267405_Temas_y_problematicas_de_la_educacion_musical_en_la_actualidad.
- Higgins, Lee. "My voice is important too: Non-formal music experiences and young people." En *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, editado por Gary E. McPherson, 594-605. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Holley, Steve. *Coaching a Popular Music Ensemble: Blending Formal, Non-Formal, and Informal Approaches in the Rehearsal*. Denver: McLemore Ave Music, 2019.
- Hormigos, Jaime, y Martín, Antonio. "La construcción de la identidad juvenil a través de la música." *Revista Española de Sociología*, 2002. www.insumisos.com.
- Humphreys, Jere. "Bridging the Gap: Popular Music and Music Education." MENC: The National Association for Music Education, 2004. <https://www.researchgate.net/publication/234556899>.
- Kalogeridis, Carla. "We Are Underestimating the Power of Music and the Arts." National Association for Music Education NAFME (blog). Publicado el 28 de julio de 2021. <https://nafme.org/blog/dr-miguel-cardona-we-are-underestimating-the-power-of-music-and-the-arts/>.
- Latorre, Ileana et al. *Maestros de educación musical: Una perspectiva internacional*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2016.
- López, Ricardo. "Music education in Puerto Rican elementary schools: A study from the perspective of music teachers." *International Journal of Music Education* 33, no. 2 (2014): 146-162.

- López, Ricardo. *La evaluación en educación musical*. Guatemala: Editorial Avanti, 2015.
- Lozano, L. y Lozano, A. "La influencia de la música en el aprendizaje." En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, México, 2007. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578002/La%20influencia%20de%20la%20musica%20en%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=6>
- Mak, Peter. "Learning music in formal, non-formal and informal contexts." Hanzehogeschool Groningen, 2012. https://www.emc-imc.org/fileadmin/EFMET/article_Mak.pdf.
- Martínez, Eliván. "El pueblo que volvió a soñar con la música." Centro de Periodismo Investigativo. Publicado el 20 de julio de 2014. <http://periodismoinvestigativo.com/2014/07/el-pueblo-que-volvio-a-sonar-con-la-musica/>
- Millán, Leftie. "Prácticas y estrategias de enseñanza que utilizan cinco docentes de banda escolar". Tesis de maestría, Conservatorio de Música de Puerto Rico, 2015.
- Navarro, José Luis. "Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19, no. 3 (2017): 143-160. doi:10.24320/redie.2017.19.3.675
- Olcott, Don. "Nuevas líneas de aprendizaje: potenciar el uso de recursos educativos abiertos para reforzar la educación no formal." *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 10, no. 1 (2013): 151-169. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v10n>
- Ortiz, Julio Cesar. *Reminisueño*. San Juan, Puerto Rico: Reliable Graphic Corp, 2013.
- Powell, John. "Popular Music Ensembles in Post-Secondary Contexts: A Case Study of Two College Ensembles." PhD diss., Boston University, 2011. Accessed March 24, 2024. <https://search.proquest.com/openview/e872bfff6d8752cdbdb9d97c5f1e69a0d/1?pq-origsite=gscholarycbl=18750ydiss=y>
- Redacción El Sol de Puerto Rico. "Instan al gobernador a firmar proyecto que garantiza las Bellas Artes en Educación." *El Sol de Puerto Rico*, Enero 10, 2024. <https://periodicoelsolpr.com/instan-al-gobernador-a-firmar-proyecto-que-garantiza-las-bellas-artes-en-educacion/>.
- Redacción Metro. "Piden al gobernador que firme proyecto que fortalecería la educación en las bellas artes." *Periódico Metro*. (San Juan, PR), 13 de noviembre de 2023. <https://www.metro.pr/noticias/2023/11/13/piden-al-gobernador-que-firme-proyecto-que-fortaleceria-la-educacion-en-las-bellas-artes/>
- Rodríguez, Adriana. "Palavras". Foro Latinoamericano de Educación Musical, 2022. <https://www.fladem.org/palavrasdeadrianarodrigues>.

- Rodríguez, Marcos, y Roberto Cremades-Andreu. "Música popular urbana como alternativa al uso de la música culta en secundaria." *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade* (2015): 145-162.
- Romi, Shlomo, y Mirjam Schmida. "Non-formal education: A major educational force in the postmodern era." *Cambridge Journal of Education* 39, no. 2 (2009): 257-273.
- Sowash, Bradley. "Unlocking the Mystery of Playing by Ear." Melbourne Piano, 2009. <https://www.melbournepiano.com.au/uploads/9/3/8/2/9382379/mystery-of-playing-by-ear.pdf>.
- Torres Guzmán, Sandra. "Guayanilla: El pueblo de grandes bandas." *Primera Hora*, 4 de septiembre de 2023. <https://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/notas/guayanilla-el-pueblo-de-grandes-bandas/>
- Varvarigou, Maria. "Play it by ear: Teachers' responses to ear playing tasks during one-to one instrumental lessons." *Music Education Research* 16 (2014): 471-484. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.878326>.
- Woody, R., and A. Lemann. "Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences". *Journal of Research in Music Education* 58, no. 2 (2010): 101-115. <http://jrme.sagepub.com>.
- Zaragozá, Joseph L. "Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje." Barcelona: Biblioteca de Eufonía, 2009



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

**Forms of resistance and exclusion in Puerto Rican vanguard music in the late 20th Century:
The Case of Francis Schwartz**

Rodney Padovani

Abstract

As a case study, I examine the figure of composer Francis Schwartz (b.1940), one of the early pioneers of *vanguard* music in Puerto Rico during the late 1960s and early 1970s. This paper contributes to a field of research concerning Puerto Rican vanguard music as a form of resistance. This article focuses briefly on Schwartz's life in Puerto Rico, his contribution and commitment to vanguard music and culture, and a particular vanguard piece, *Calígula* (1975). Schwartz's contribution to concert music in Puerto Rico reveals a conflict between a composer who is considered a vanguardist and the exclusion of new music in the context of the authoritarian environment of conductor Pablo Casals (1876-1973) from 1950 to 1973. The exclusionist atmosphere of the *Festival Casals Inc.* was a result of the neocolonial political agenda of the Popular Democratic Party (PPD) led by Governor Luis Muñoz-Marín (1898-1980). My study presents the historical background of this piece as well as the method of its development. Furthermore, I analyze the impact of the political and social environment on vanguardist composers like Schwartz and its effect on their composing decisions. My study observes the interplay between Schwartz's and other vanguardist artists' local and broader contexts across Latin America and the Caribbean. Additionally, I intend to examine how these intersections contribute to our understanding of Puerto Rican identity in music.

Introduction: an overview of Puerto Rican vanguard music literature

This paper proposes to shift the focus of research on Puerto Rican vanguard music by looking into the life and work of Dr. Francis Schwartz (b. 1940). Prior research on Puerto Rican music offers a fragmented history of vanguard music, focusing on the small pivot period of *Grupo Fluxus* (1968-1973) and the life and work of Puerto Rican composer Rafael Aponte-Ledée (b. 1938), one of the pioneers of vanguard music and contemporary music on the island and one of the founders of *Grupo Fluxus*. But what about Francis Schwartz? Schwartz was a friend, a colleague, and an ally to Aponte-Ledée, joining forces to resist musical exclusion in concert halls on the island by founding the group, as Rocco Córdova details in his article “Grupo Fluxus de Puerto Rico: Una Guerrilla Musical.”¹ Hector Campos-Parsi (1922-1998) was the first to write about avant-garde and contemporary music in Puerto Rico by including them in the *Enciclopedia de Puerto Rico*. Even at the time when these composers were still in their heyday, Campos-Parsi included avant-garde and contemporary music in his entry for Music in the *Encyclopedia of Puerto Rico*. Campos-Parsi’s entry about music from the late 1960s in Puerto Rico is one of the earliest literary accounts to introduce vanguard composers to the musicological corpus of the island.²

Before continuing with this literature overview, it is important to clarify the use of the term *vanguard* music instead of *avant-garde*, as it is more commonly used in English. Many scholars, such as

¹ Rodolfo A. Córdova-Lebrón, “Grupo Fluxus de Puerto Rico: Una Guerrilla Musical,” *Revista Musiké* 3, no. 1 (2014): 51-69.

² Vicente Báez, ed, *La Gran Enciclopedia de Puerto Rico*, vol. 7, *La Música en Puerto Rico* by Héctor Campos Parsi (San Juan: Ediciones R, 1981), 322-23.

Ernesto Alonso, have already defined vanguard music.³ The Spanish term *vanguardia* comes from the literal French translation of *vanguard*, which was applied originally to the military, referring to a group that goes forward to clear the path for the other troops. The idea of going forward or advancing into an unknown territory which involves risks can be applied to artists and musicians because in a certain way they serve as the vanguard for the establishment of new artistic and intellectual utopias.⁴ In the context of Latin America and the Caribbean, the creolization of the word *vanguardia* refers to what in Europe or the United States might be called avant-garde or experimental music. In fact, during the first five years of the twentieth century, the Caribbean already hosted a group of writers and scholars in the field of literature who wrote many works aligning with the Western European worldview to make art new, since the Caribbean faced a similar crisis of change in social, cultural and political values to that which led Europe to the attitudes exemplified by works like Oswald Spengler's *The Decline of the West*.⁵ The first *vanguardias* were in the field of literature, several decades before similar developments in the visual arts and music. They were not only interested in changing the homogenous artistic and intellectual culture of the turn of the century but also in reacting to their own historical and political circumstances in which they attempted to find local conventions that best expressed the feelings of these incipient cultures.⁶

The word avant-garde does not refer only to experimental music, since the term works as an umbrella for many different artistic styles that seek to distance traditional ways of listening, performing,

³ Ernesto Alonso, "Inicios de la vanguardia musical puertorriqueña: Rafael Aponte Ledée," *Revista Musiké* 5, no. 1 (2016): 35-6.

⁴ See, Sadie Stanley ed., *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Avant garde" by Jim Samson.

⁵ William Luis, *Las vanguardias literarias en el Caribe: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana Bibliografía y antología crítica* (Madrid: Iberoamericana Vervuert Publishing Corp., 2010), 1-7.

⁶ *Ibid.*, 2.

and composing in the case of music. These terms in the arts are used to describe artists who sought to separate radically from traditional art forms. As Alonso mentions,

Throughout many historical periods, there have been musical avant-gardes that consciously sought to escape traditional styles by proposing new paths. This is evident in the cases of Ars Nova and Renaissance mannerism, or the so-called modernism of the twentieth century. In twentieth century music, the term began to be used to refer to compositional techniques that emerged after World War II, such as electronic sounds, random methods, integral serialism, and music conceived in terms of textures. These techniques were the various responses composers of the twentieth century developed to consciously escape the established language of the common practice period, governed by tonality, which had influenced both composers and audiences for nearly two centuries. In Puerto Rico, the musical avant-garde began to manifest about two decades later than in Europe.⁷

The music composed by Puerto Rican vanguard artists from the late 1960s involves these schemes of European compositional methods and performance practices enumerated by Alonso with Latin American and Caribbean themes. This article will explain more of the stylistic elements and topics within this kind of music in more detail. But for now, *avant-garde* refers to the broader concept of Euro-American twentieth-century modernist music, whereas vanguard, as a mere English translation from the Spanish *vanguardia*, refers to the Puerto Rican vernacular avant-garde.

Musicologists in the later decades of the twentieth century, such as Dr. Donald Thompson (1928-2010), have sought to give more historical insights into not just vanguard music but also a variety

⁷ Alonso, 35-6. [En muchas épocas históricas han existido vanguardias musicales, las cuáles trataron de escapar conscientemente de los estilos más tradicionales proponiendo nuevos caminos, como es el caso del Ars Nova y el manierismo del Renacimiento, o el caso del llamado modernismo en el siglo XX. Para la música del siglo XX el término comenzó a utilizarse para referirse a técnicas composicionales que se postularon luego de la Segunda Guerra Mundial, tales como sonidos electrónicos, métodos aleatorios, serialismo integral y música concebida en términos de texturas. Estas técnicas fueron las múltiples respuestas que los compositores sigloveintescos dieron para escapar conscientemente del lenguaje establecido durante el período de la práctica común, regido por la tonalidad y el cual había regido tanto a los compositores, como a los públicos por cerca de dos siglos. En Puerto Rico la vanguardia musical comenzó a manifestarse cerca de dos décadas más tarde que en Europa.]

of later eclectic styles of Puerto Rican contemporary music. Dr. Thompson's writings deal with the history and characteristics of Puerto Rican contemporary music. He has written articles on the setting of contemporary music and film music in Puerto Rico and books co-authored with his wife Annie F. Thompson and with Francis Schwartz about general music in Puerto Rico, including short chapters on vanguard music.⁸ Alonso has delved deeply into Aponte-Ledée's music, although his work, including his dissertation, *String Quartets in Puerto Rico* provided an opportunity for him to write not only about Aponte-Ledée but also about other composers such as Luis Manuel Alvarez (b. 1939) and Carlos Vazquez (b. 1952).⁹

Composer William Ortiz's (b. 1947) music is discussed in Andrés Mojica's study on contemporary organ works in Puerto Rico and Ricardo Coelho de Souza's monograph on Ortiz's use of percussion.¹⁰ Most studies have focused on the music of at least one contemporary composer from Puerto Rico, such as Ana Maria Hernandez-Candelas' study of the flute music of Latin American women composers, in which she includes contemporary composers of this century, such as Angelica Negron (b. 1981), who composes and follows some inherited electronic music styles from the twentieth

⁸ See, Donald Thompson, "La Música Contemporánea en Puerto Rico," *Revista Musical Chilena* 35, no. 162 (1984): 110-118; "Film Music and Community Development in Rural Puerto Rico: The DIVEDCO Program (1948-1991)," *Revista de Música Latinoamericana* 26, no. 1 (2005): 102-11; Donald Thompson & Annie F. Thompson, eds, *Music and Dance in Puerto Rico from the Age of Columbus to Modern Times: An Annotated Bibliography* New Jersey: Scarecrow Press, 1991; Donald Thompson & Francis Schwartz, "The Avant-Garde," In *Music in Puerto Rico: A Reader's Anthology* (Maryland: The Scarecrow Press, 2002) 98-99.

⁹ See Ernesto Alonso, "String Quartet in Puerto Rico: Repertory and Organizations" PhD, diss., (The Catholic University of America, 2002); "Inicios de la vanguardia musical puertorriqueña: Rafael Aponte Ledée," 35-49; and "La vanguardia musical puertorriqueña: El caso de dos compositores," *Boletín Musical* no. 33 (2014): 45-60.

¹⁰ See Andrés Mojica-Martínez, "Contemporary organ works by Puerto Rican composers" PhD, diss., (University of Kansas, 2016); Ricardo Coelho de Souza, *The percussion music of Puerto Rican composer William Ortiz* (Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller, 2010).

century.¹¹ In contrast to Dr. Alonso's works, these scholars have focused more on *organological* particularities of instruments and their use by Puerto Rican composers, and their works rarely delve deeply into the historiography of vanguard style; they focus more on the broad placement of these composers in the eclectic complexity of Puerto Rican music in Latin American musicology.

The most recent scholars to write about Aponte-Ledée and vanguard music have been Córdova and Noel Torres Rivera. Córdova has written an article in *Musiké* about *Grupo Fluxus*, in which he gives insight into the rise of vanguard music in Puerto Rico.¹² Córdova also wrote his master's thesis on Aponte-Ledée's work *Streptomycine* (1969), a piece that explores indeterminacy, sound masses, piano preparations, and mixed media, in which he both analyses and gives historical insight into this work.¹³ Córdova's work is primarily important to this field because it is one of the first works that gives a deep formal analysis of the music and its political and historical contexts. Torres-Rivera is another scholar who has focused on the figure of Aponte-Ledée, writing his recent dissertation on the composer's early life and music.¹⁴

Rocco Córdova's writings propose an interesting political claim regarding Aponte-Ledée's music, which Aponte-Ledée himself has also stated in his book, *Las Micles del Alba*, a narrative account of Puerto Rican music during the occupations of Spain and the United States and of the development

¹¹ Ana María Hernández-Candelas, "Flute Music by Latin American Women Composers: A Performance Guide of the Works of Awilda Villarini, Adina Izarra, Gabriela Ortiz and Angélica Negrón," PhD, diss., (University of Kansas, 2015).

¹² Córdova-Lebrón, 51-69.

¹³ Rodolfo A. Córdova-Lebrón, "Azares del Cazador: Untangling Structure in Aponte-Ledée's *Streptomycine* (1969)," Master Thesis, (Mills College at Northwestern University, 2019).

¹⁴ Noel Torres-Rivera, "The Making of an-Avant-gardist: A study of Rafael Aponte-Ledée's Early Life and Works (1957-1966)," PhD, diss., (City University of New York, 2021).

of the Music Conservatory of Puerto Rico.¹⁵ This claim relates to Aponte-Ledée's music and his political stance on resistance. Córdova highlights this in his master's thesis, which provides significant details about the composer's character drawn from an interview with Aponte-Ledée. This statement opens up a new field for conceptualizing avant-garde music in Puerto Rico as music of resistance:

In a musical scene so anchored in its conservatism, writing, rehearsing, performing, and recording the work was an act of resistance. It confronted the dictum of aesthetics that, although seeming to reaffirm Puerto Rico as a nation, became a constraint, a dictum of authenticity rooted in ideology. Aponte-Ledée resisted this, paving the way for new forms of creating and experiencing music to flourish in Puerto Rico.¹⁶

By observing Grupo Fluxus's world premiere concert program booklet, one can read their manifesto and confirm Aponte-Ledée's statement through their music. In their manifesto, they state that, like other avant-garde movements in the arts during the twentieth century, they wished to introduce contemporary music to Puerto Rico and press forward to try new things. It creates a statement of resistance against a society that has excluded or neglected new ideas in favor of performing music from the European musical canon (see Figure 1).

¹⁵ Rafael Aponte-Ledée, *Las Mieles del Alba: Conservatorio de Música de Puerto Rico: Dichas y Desdichas* (San Juan: Editorial Tiempo Nuevo, 2015).

¹⁶ Córdova-Lebrón, "Azares del Cazador: Untangling Structure in Aponte-Ledée's *Streptomycine* (1969)," 37.

CONCIERTO FLUXUS

El Colegio de Ingenieros, Arquitectos y Agrimensores se honra en presentar su primer concierto de musica de vanguardia a cargo del grupo FLUXUS con el sincero interes de ofrecer a la comunidad puertorriqueña modalidades y tecnicas nuevas tanto en la composicion como en la interpretacion de la musica, a tono con la evolucion tecnologica y espiritual del hombre actual. El Crupo FLUXUS de Puerto Rico surgio mediante el esfuerzo combinado de los compositores Francis Schwartz y Rafael Aponte Ledee; quienes realizaron la necesidad de traer a nuestra Isla aquella musica que desde hace tiempo se interpreta en Europa, Japon, Norte y Sur America. El Crupo FLUXUS ha sido presentado anteriormente en el Ateneo y la Universidad de Puerto Rico; proximamente dara una serie de conciertos y conferencias en la Republica Dominicana a invitacion de dicho Gobierno.

COllrario a opiniones vertidas de que el puertorriqueño no esta preparado para captar esta musica, los comentarios no obstante controversiales del publico, indican un vivo interes y facilidad de adaptacion auditiva. La "nueva musica" ha existido en todas las epocas. La musica de Mozart con respecto a la de Bach es chocante, como lo sera mas tarde la de Beethoven respecto a Mozart, y asi sucesivamente este viaje a traves de la imaginacion creadora traza un evolucion continua desde antes del Medioevo al presente. En toda "musica nueva" -es decir, toda aquella que rompe convencionalismos anteriores- hay un aspecto agresivo y doloroso que forzosamente ha de promover una ruptura radical con todo concepto fosilizado del arte.

La musica del Siglo XX nace con Debussy, Sheenbetg" Bartok, Stravinski, Varese y otros que por obligacion pasan a ser los "clasicos" de nuestro siglo. Todos ellos vieron las perspectivas del siglo anterior totalmente agotadas y se lanzaron en busca de nuevas formas de expresion. Asi se pasa del "Impresionismo" -logro de Debussy- al "Expresionismo", "Nacionalismo", "Serialismo", "Musica del Azar", "Concreta", "Electronica", y "Teatro Musical".

Muchas personas se asombran cuando el compositor contemporaneo habla de la belleza de lo casual y el atractivo del accidente como tecnicas de composicion, pero si estas personas profundizaran un poco en la Historia cque pensarían de la musica de Mozart -siglo XVIII- hecha con dados, o sea al azar?

"El azar es el modo de existir de la *necesidad*"-Engels.

Figure 1: *Grupo Fluxus*. "Poética I..." Ateneo Puertorriqueño. March 8, 1968. [Concert Program Booklet] By Rafael Aponte-Ledée & Francis Schwartz

This article focuses on conceptualizing Puerto Rican vanguard music as a form of resistance in a socio-political and cultural context that excluded and marginalized contemporary music. As part of this work,

I apply this social-historical and political contextualization by exploring closely one of Schwartz's pieces, *Calígula* (1975).

Although both Aponte-Ledée and Schwartz advocate for avant-garde music, which also involves composers such as Luis Manuel Álvarez, William Ortiz, Carlos Alberto Vazquez, and Esther Alejandro (b. 1947), they also advocate for other forms of new music, which could also include composers that are not merely classified as vanguard composers but have also experimented by merging other ideas of diverse musical aesthetics from modernist twentieth-century musical currents, such as Hector Campos-Parsi, Jack Delano (1914-1997), Luis Antonio Ramirez (1923-1994), Jose Montalvo (b. 1951), Carlos Cabrer (b. 1950), Ernesto Cordero (b. 1963), and also including other foreign composers who have lived in Puerto Rico and contributed to new music, such as Eduardo Kusnir (b. 1939) and Manuel Ceide (b. 1964). In this paper, I briefly introduce the life and work of Dr. Francis Schwartz, taking as a case study the electroacoustic composition *Calígula* (1975) as an example of music of resistance.

After reviewing this literature, some of my research concerns have been: what about Aponte-Ledée's contemporaries on the island during his early years? What was the historical context of their musical compositions? Who is responsible for writing their narrative while they are still alive? These questions inspired my initial research and shaped this article. Drs. Donald Thompson and Francis Schwartz were indeed concerned about the space of contemporary music in Puerto Rico during the final decades of the twentieth century, both artistically and academically. The fact that most of these composers are still alive and continue to compose, as well as the fact that their music is still performed

in the concert halls of the Conservatory of Music of Puerto Rico, indicates that their work is still relevant.

To start addressing these broader questions, I must answer shorter questions. Hence the case study of Francis Schwartz in this article. My interest in Francis Schwartz was initiated by performing his music. I performed his aleatoric piece for choir entitled *Paz en la Tierra* (1973) during the first edition of the *Costa Rica International Choral Fest For Peace* in San José in 2017 with the Chorus of the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus with Carmen Acevedo Lucío as conductor. As I researched this piece, I noticed that there are few studies on or analyses of Schwartz's music and that this specific piece included an optional magnetic tape recording. I began to look for more information on this electronic device and its history, as well as pieces by Schwartz that included this technology, such as his piece *Calígula* (1975). Since then, I have come to focus on this piece and its interesting historical-political context, which I will explore in depth in this article.

A Music of Resistance and Exclusion

The identification of Puerto Rican music as a form of resistance begins with the music of the late nineteenth century and the creation of a Puerto Rican identity. Today, the majority of Puerto Rican music is still music of resistance. Examples include *danza puertorriqueña*, *bomba*, *plena*, *salsa*, *jibaro* music, *nacionalismo puertorriqueño*, *vanguardia*, *nueva canción*, and even rap and *reggaetón*. It is significant that when studying *Puerto Ricanness*, we encounter an eclectic mix of styles from the twentieth century, but what distinguishes each musical style may be what it resists and how it resists. In the context of the birth of Puerto Rican nationalism from the new generation of creolized citizens and

the massive heritage of escaped African slaves (*cimarrones*), these early forms of musical resistance provided necessary frameworks for aligning music with the nationalist sentiment of decolonization from Spanish and US-American dominance.¹⁷ In a paper on the concept of resistance in popular music, Elizabeth Turner discusses the distinctions between protest and resistance songs and the impact of their distinctive characteristics. She explains that protest music addresses a political issue directly.¹⁸ Scholars Teófilo Espada-Brignoni and Frances Ruiz-Alfaro have studied how thought subjectivity in collective resistance against Governor Ricardo Rossello, influenced by artists in the summer of 2019, resulted in the ousting of the governor by utilizing in the massive protest *bomba* and *plena* songs with recreated slang phrases that demanded the resignation of the governor and by singing the Puerto Rican “revolutionary” anthem. This may be representative of contemporary protest melodies in Puerto Rico.¹⁹ In this event, *reggaetón* was also included as music of resistance for many reasons, including its association with the predominantly “Black and marginalized people of the hood (*caserío*), the violence and drugs of the underworld.”²⁰

Resistance, according to Turner’s study, is a subtler phenomenon that can exist within songs that are opaque or coded in their expression of opposition and criticism in an indirect way.²¹

Geographer Lily Kong’s study on the cultural politics of ideology and resistance in Singapore

¹⁷ Ángel G. Quintero Rivera, “La música puertorriqueña y la contra-cultura democrática: Espontaneidad libertaria de la herencia cimarrona,” *Folklore Americano* 49, (1990) 135–145.

¹⁸ Elizabeth Turner, “Resistance, protest and configurations of time, space and place in Herbs’ Pacific reggae songs,” *Ciudades Comunidades e Territórios* (2021): 27-28.

¹⁹ Teófilo Espada-Brignoni, and Frances Ruiz-Alfaro, “Culture, Subjectivity, and Music in Puerto Rico: Bomba, Plena and the Ousting of a Governor,” *International Perspectives in Psychology* no. 10 (2021): 4-8.

²⁰ Jaime Bofill-Calero, “Sin perreo no hay revolución,” *Musicology Now*. June 18, 2022. [Accessed, March 23, 2024] <https://musicologynow.org/sin-perreo-no-hay-revolucion/>

²¹ Turner, 28-29.

mentions a situation similar to that of *Operation Bootstrap* in Puerto Rico in the 1950s; in this case, it was Singapore's *People's Action Party* that promoted a re-shaping of Singaporean culture with national songs meant to encourage the love and patriotism of Singaporeans as a part of a list of methods to achieve cultural hegemony as a civil religion. Singaporeans crafted a symbolic resistance by appropriating the government songs of *Sing Singapore* (1988) and corrupting their melodies and lyrics into a parody songbook called *Not the Singapore songbook* (1993) with particularly powerful lyrics that, for them, crafted a symbolic opposition against the oppressive nationalist regime.²² Avant-garde artworks around the twentieth century from diverse artistic environments such as literature, theatre, visual arts, and music, such as Schwartz's and Aponte-Ledée's, could be included in this framework as well since both their aesthetic and thematic approaches to music propose a resistance to an oppressive environment that sought to homogenize cultural identity.²³ In fact, the close connection that existed between early Puerto Rican avant-garde literary authors at the start of the twentieth century and popular music on the island is something I would like to highlight. This connection demonstrates how critical thinking was incorporated into the modern, romantic aesthetic of change and resistance known as *contracultura* at the turn of the century. This style is in line with the avant-garde poetics of Octavio Paz (1914–1998), who at the time inspired a number of authors in Latin America.²⁴

In the case of Puerto Rican avant-garde music, resistance stems from the context of musical *exclusion* from conservative institutions on the island. The broad context of these exclusions is the

²² Lily Kong, "Music and cultural politics: ideology and resistance in Singapore," *The Royal Geographical Society* 20, no. 4 (1995): 448-457.

²³ Luis, 3.

²⁴ Jaime L. Martell-Morales, "Contracultura y vanguardia en la música popular puertorriqueña," in *Las vanguardias en Puerto Rico*, ed. by Amarilis Carrero Peña and Carmen M. Rivera Villegas (Madrid: Ediciones de la Discreta S.L., 2009) 386-401.

political and neocolonial situation that dates back to the 1950s. In Puerto Rico, during the rise of the Popular Democratic Party with Luis Muñoz-Marín as the first elected governor, the government proceeded with a New Deal-like modernism and industrialization program for the island called *Operation Bootstrap*. The economic struggle after the Great Depression and the number of illiterate Puerto Ricans on the island influenced this plan.²⁵ As part of their program, they came up with two divisions; the first was PRIDCO, which stood for Puerto Rico Industrial Development Company. The program was driven by the US Cold War ideological agenda, which sought to eradicate poverty by encouraging industrialization and infrastructure improvement. This was followed by *Operation Serenity's* DIVEDCO, short for the Division of Community Education,²⁶ which focused on cultural development projects to promote a spiritual-cultural equilibrium. Unlike PRIDCO,²⁷ DIVEDCO promoted overlapping US political and economic doctrines, literary campaigns, and civic consciousness via public educational programs such as movies, flyers, and books to shape the eating habits, working routines, hygiene, and consumption patterns of the island's communities.²⁸

In the search for both a cultural renaissance and economic impulse, included in these sweeping cultural and economic reform projects was the quest for the performance of concert music deemed suitable to these projects' ends. Muñoz-Marín approached Pablo Casals—a famous Catalan cellist, conductor, and composer fleeing Franco's regime in Spain—to find a musical institution on the island

²⁵ Silvia Lazo, "Music for Progress": A study of Pau Casal's Music Institutions in Puerto Rico as an Extension of US Neocolonialism," *Revista de Música Latinoamericana* 38, no. 2 (2017) 188-195.

²⁶ Thompson, "Film Music and Community Development in Rural Puerto Rico: The DIVEDCO Program (1948-1991)," 102-103.

²⁷ Ángel L. Carrión-Maymí, "Pablo Casals: Embajador cultural del Estado Libre Asociado, 1955-1957," *Musiké* 3, no. 1 (2014): 25-50.

²⁸ *Ibid.*, 190.

that could lure businessmen from the mainland to the island to further a neocolonialist agenda. This led to advertising Casals's image and replacing the PRIDCO with *The Festival Casals Inc.*, which consisted of three branches: the annual Festival Casals (1957), the Puerto Rican Symphony Orchestra (1957), and the Music Conservatory of Puerto Rico (1959). The narrow repertory of European music performed in the institutions of the Festival Casals excluded other styles prevalent by the 1960s.²⁹

This strictness excluded new proposals for authentic Puerto Rican music from local composers, such as the Puerto Rican *nacionalismo* music of Héctor Campos-Parsi, Amaury Veray, Jack Delano, and Luis Raúl Ramírez. Another posture that the Muñoz government and Casals's administration took was the concept of *universal* music, incorporating European music as if it were part of Puerto Rican music and culture. This also excluded composers who performed different contemporary styles, like those of Rafael Aponte-Ledée and Francis Schwartz. The monopoly on musical activities and production with this new universal music approach was led by the neocolonialist interest of the Muñoz-Marín Party of luring businessmen. This had an impact on Puerto Rican music, as *nacionalismo* composers reaffirmed their national identity through their music, rejecting the universality of Muñoz-Marín's ideology by embracing a sense of Puerto Ricanness.³⁰ From this position, the Muñoz-Marín administration took advantage by appropriating Casals's figure and his prestige as a kind of extra-official ambassador to the international community³¹ to reconfigure the social-cultural image and values of the island through the music. This is intrinsically aligned to the political scheme of the democratic principles

²⁹ Luis Hernández-Mergal, "El nacionalismo en la música puertorriqueña" *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico* 14, no. 51- 52 (2009): 229-231.

³⁰ Ibid.

³¹ Carrión-Maymí, 36-47.

for Puerto Rico's autonomy to be written in the new constitution of the Commonwealth of Puerto Rico.³² It was only after Casals died in 1973 that contemporary works and Puerto Rican contemporary composers were rightfully incorporated into the repertoire of these institutions, thanks to protests that opposed the prejudice against local music³³. However, this only applied to Puerto Rican *nacionalismo* music, which meant there was no space for other contemporary styles like the vanguard.³⁴

Casals's musical regime led to hostile behaviors towards the music to which both Aponte-Ledée and Schwartz dedicated most of their lives. Córdova finds that, in an interview with Aponte-Ledée by reporter Mari Mari Navarez, Amaury Veray, a *nacionalismo* composer, called vanguard music "unnecessary noise."³⁵ In a separate interview, Aponte-Ledée explains to Córdova that he intended to give the Puerto Rican Symphony Orchestra one of his first pieces, *Impulsos: In memoriam to Julia de Burgos* (1967). The ensemble presented a hostile and non-serious reaction to this piece, which forced Aponte-Ledée to withdraw it from the orchestra's concert.³⁶ The antimodernist disdain by *nacionalismo* composers towards the vanguardist composers also affected Francis Schwartz. Schwartz mentions in an interview that when he first arrived on the island as a young composer, it was extremely challenging to hear only traditional Western music, with modern music influencing his career up to that point. But what he found most intriguing was how he could find solace during some Sunday concerts at the Instituto de Cultura Puertorriqueño, where Jesus María Sanromá (1902-1984) performed twentieth-

³² Carrión-Maymí, 45.

³³ Lazo, 198-202.

³⁴ Ibid., 198-199.

³⁵ Córdova-Lebrón, "Grupo Fluxus de Puerto Rico: Una Guerrilla Musical," 58.

³⁶ Ibid., 60-61.

century music because he was a great interpreter of Gershwin, Hindemith, and Piston and played new music outside the conservative atmosphere of Casals's music.³⁷

The exclusion of vanguard music in Latin America and the Caribbean was not exclusive to this specific situation in Puerto Rico. During the 1950s, the broader region of Latin America and the Caribbean faced various challenges in which elitist musical and cultural institutions excluded and marginalized this music. Despite the challenges that will be unraveled briefly below, transnational networks permitted the individual countries to not remain isolated from global developments in the face of the exclusion they faced at home. Latin American and Caribbean composers engaged with international avant-garde movements through networks of exchange and collaboration, particularly during the 1970s.³⁸ Exclusion and marginalization—as in Puerto Rico—stem from various factors, including political ideologies, which in the case of many Latin American countries resulted in the opposition of authoritarian regimes or dictatorships in power. This favored traditional or nationalist cultural expressions over avant-garde experimental ones since the abstract and challenging qualities did not align with the cultural policies of these regimes, which fed a hostile cultural conservatism. For example, in the 1950s, Cuban artists like Juan Blanco criticized the lack of support for local

³⁷ Francis Schwartz, interview by Rodney Padovani. This interview took place through a Zoom video call on February 8, 2023. This conversation is approved by the *Institutional Review Board* (IRB) or the *Comité institucional para la protección de los seres humanos en la investigación* (CIPSHI) of the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus as part of my *Mellon Mays Undergraduate Fellowship* (MMUF) final research project which this article was written. The recording of this video call remains in the personal archive of the author.

³⁸ Eduardo Herrera, *Elite Art Worlds: Philanthropy, Latin Americanism and Avant-garde Music* (New York: Oxford University Press, 2020), 1-13.

contemporary art forms from cultural institutions during the regime of Fulgencio Batista. This also adds a significant socio-cultural context to the narratives found in musical expressions.³⁹

In addition, unlike Europe and the United States, limited infrastructure and economic constraints in Puerto Rico resulted in minimal support for avant-garde artists, with few opportunities for vanguard composers and musicians to receive formal training—Rafael Aponte-Ledée had to study abroad—to perform publicly in concert halls, with limited access to resources such as publishing houses, music studios, and the appropriate electronic equipment. Not until late 1959 was the Music Conservatory of Puerto Rico founded, but as mentioned before this institution remained traditional and conservative under the umbrella of the Festival Casals Inc. This was not the case in places like Argentina, although this too was also not a linear and plain path, but the creation of the *Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales* (CLAEM) at the *Di Tella* Institute (1962-1971)—under the direction of Alberto Ginastera—conceived this institution as a graduate school for Western art music composition, giving fellowships to Latin American composers like Aponte-Ledée to work in avant-garde music styles such as electronic music.⁴⁰ This institution served as a metropolitan capital of contemporary music in Latin America and the Caribbean.⁴¹ Places like Puerto Rico did not have these opportunities until *Grupo Fluxus* appeared.

³⁹ In the book *Cuban Music Counterpoints: Vanguardia Musical Global Networks*, Marysol Quevedo notes that: “Juan Blanco was one of many artists who, during the 1950s, criticized the lack of support for local contemporary art from the cultural institutions during Batista’s regime, had been persecuted for their political leanings and “subversive” art, and saw the Revolution as an opportunity to contribute to the revolutionary project through their artwork. Political leaders and composers introduced and reinforced new revolutionary and socialist values through their political discourse by relying on pre-revolutionary national symbols.” See Marysol Quevedo, *Cuban Music Counterpoints: Vanguardia Musical Global Networks* (New York: Oxford University Press, 2023), 114.

⁴⁰ Ana R. Alonso-Minutti, Eduardo Herrera and Alejandro L. Madrid eds, *Experimentalism in Practice: Music Perspectives from Latin America* (Oxford: Oxford University Press, 2018), 1-3.

⁴¹ Eduardo Herrera, 14-60.

In 1967, Aponte-Ledée arrived in Puerto Rico from the CLAEM.⁴² He soon met fellow composer Schwartz as part of Puerto Rico's first electronic music concert during the *First International Festival of the Art*. Francis Schwartz was also a recent arrival on the island, having been invited to serve as Dean of Humanities at the University of Puerto Rico the same year. Both composers shared their discomfort with the hostility toward contemporary music on the island, which brought them to join forces and found the vanguard ensemble *Grupo Fluxus de Puerto Rico* or the *Society of Fluxus concerts in Puerto Rico* as the group was initially named in 1968.⁴³

The *Grupo Fluxus de Puerto Rico* hosted several concerts, or “happenings,” as performances were sometimes called, in the New York-based namesake collective of artists and composers.⁴⁴ Aponte-Ledée and Schwartz had another goal with this series of concerts and *happenings*: to educate the Puerto Rican community about their modern vanguard music. They led this group to perform in diverse art institutions, such as the University of Puerto Rico and *El Ateneo Puertorriqueño*, similar to how Puerto Rican *nacionalismo* composers started in the early 1960s when they couldn't play their music in the newly funded concert halls in the island.⁴⁵ This group inspired and prepared musicians to spread new music on the island. However, their music opened space for a diverse set of avant-garde styles throughout the rest of the twentieth century, such as serialism, experimentalism, electro-acoustic music, live music procedures, and textual music.

⁴² Torres-Rivera, 4.

⁴³ Báez, 320-322.

⁴⁴ Michel Nyman, *Experimental Music: Cage and Beyond* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 72.

⁴⁵ Córdova-Lebrón, “Grupo Fluxus de Puerto Rico: Una Guerrilla Musical,” 56-64.

According to Córdova, this vanguard movement was radical, with an effort to focus on confronting or altering the aesthetic hierarchies that dominated the artistic regimes of their historical moment; their vanguard music can be associated with a revolutionary force, with an energy of resistance to open trenches for new ways of imagining, creating and communicating.⁴⁶ It is also fascinating that the majority of vanguard currents, such as *Cagean* art, involved music that challenged social oppression and reclaimed what was happening in their society; Puerto Rican vanguard music had a guerilla character during this time. For this reason, I identify the Puerto Rican vanguard with music of resistance, as they are not only resisting Pablo Casals's conservatism with the Puerto Rican symphony but also bringing up broader issues, such as war, genocide, violence, political conflicts, and the welfare of the environment, with leftist ideologies seeking freedom. Part of the topic of resistance in this music, like many other forms of art from the nineteenth century until now, involves condemning US colonialism in Puerto Rico. This is also a way to observe Puerto Rican vanguard music as decentered from the hegemonic frameworks of the US-American and Eurocentric narratives that exclude Latin America.⁴⁷ Both founders of *Grupo Fluxus* started with traditional backgrounds and later trained themselves in the avant-garde style; the French-Argentinian-American influence was brought together and became part of the compositional style of the Puerto Rican vanguard of the 1970s. Although these two introduced full-on experimental and electroacoustic procedures, acousmatic music was already practiced on the island.

⁴⁶ Córdova-Lebrón, "Grupo Fluxus de Puerto Rico: Una Guerrilla Musical," 57.

⁴⁷ Alonso-Minutti et al, *Experimentalism in Practice*, 1-17.

Francis Schwartz (b. 1940), a vanguard pioneer composer in Puerto Rico

By the late twentieth century, an intriguing phenomenon that took place for Puerto Rican artists was their eclectic approach to creating art. Most of these artists, by the mid-twentieth century, had received government scholarships to study abroad and were exposed to modern styles in Europe, the United States, and sometimes Latin America. It was predominantly musicians and visual artists who responded to these composites of popular heritages and incorporated conventional contemporary patterns from abroad into their manner and vernacular forms of musical expression during the last decades of the twentieth century. However, it was slightly different for the vanguardists in Puerto Rico, as these composers chose to educate audience in the island on contemporary music, a form of music rarely performed during the time Casals oversaw concert music activities from the 1950s to the 1970s. Although this article focuses on the rise and genealogy of avant-garde musical styles around the mentioned decades in Puerto Rico, I must note that the following generation of younger composers who are also contemporary to Schwartz and Aponte-Ledée at the end of the 1970s does seem to opt for more eclectic musical languages, as mentioned above.

Donald Thompson has written accounts of Jack Delano and Luís Raul Ramírez regarding how they began using *musique concrète* to create atmosphere in their film scores.⁴⁸ Subsequently, Hector Campos-Parsi and Amaury Veray continued to compose incidental music for motion pictures using electronic tape techniques. This was the first time that an avant-garde style was used in Puerto Rico.⁴⁹

⁴⁸ Thompson, "Film Music and Community Development in Rural Puerto Rico: The DIVEDCO Program (1948-1991)," 102-11.

⁴⁹ José Montalvo, "Un capítulo sobre la música electrónica en Puerto Rico" *Revista Universidad de América* 3, no. 2 (1991): 24-25.

Before vanguardists arrived on the island, a unique musical school of thought emerged in the 1950s. The same artists who composed film music for the DIVEDCO proposed to compose music to reaffirm their national identity through music in response to their exclusion from Pablo Casals's *universal music*.

Their musical approach consisted of traditional Western music with Puerto Rican folk elements. Some neoclassical composers, such as Bartok and Stravinsky, incorporated primitivism into their music; Puerto Rican *nacionalismo* similarly used primitivism to represent and reform Puerto Rican identity through music without exoticizing Puerto Rican culture. Puerto Rican *nacionalismo* began in the 1960s and lasted for a decade.⁵⁰ The vanguard and later composers of Puerto Rico were not exceptions to this tendency. The arrival of the avant-garde to Puerto Rico inspired even traditionalist composers like Campos-Parsi to continue experimenting with new methods of musical expression.⁵¹ Campos-Parsi also composed some pieces with tape or *musique concrète* works for vocal groups, mixing electroacoustic styles with Puerto Rican indigenous and folk music. This was also a tremendous influence on Aponte-Ledée's vanguard style. However, Aponte-Ledée did not neglect the incorporation of Puerto Rican folk music in his vanguard compositions; he tended to merge both poles into one,⁵² in contrast to Schwartz, who was much closer to the New York School ideas associated with John Cage. An example of this music is seen in the integration of folkloric elements; this practice is similar to the *nacionalismo* music of the 1960s, composers tended to incorporate, represent and reform Puerto Rican identity through music.

⁵⁰ Hernández-Mergal, "El nacionalismo en la música puertorriqueña," 235-237.

⁵¹ Montalvo, 24-26.

⁵² Córdova-Lebrón, "Azares del Cazador: Untangling Structure in Aponte-Ledée's *Streptomycine* (1969)," 20.

Aponte-Ledée, in addition to incorporating some contemporary elements with which some *nacionalismo* composers disagreed, reaffirmed Puerto Ricanness through their music. In the meantime, Schwartz incorporated additional Cagayan genres, such as aleatoric or indeterminate music, into his well-known *polyart* music. When researching avant-garde composers in Puerto Rico, figures like Aponte-Ledée and Luis Manuel-Alvarez should be included as part of that initial tendency. This tendency is not normally associated with Francis Schwartz's style. However, this does not mean that Schwartz's music does not draw on Puerto Rican cultural and political topics. Furthermore, scholars typically have focused less on a non-native Puerto Rican figure like Schwartz, even though he influenced the performance and instruction of avant-garde and contemporary music as much as the other native Puerto Rican composers.

Francis Schwartz was born in Altoona, Pennsylvania, in 1940; he is one of a few artists from the United States who moved to the island and influenced music in the 1970s.⁵³ Like Aponte-Ledée, who had training in Spain in conservative music and acquired his avant-garde techniques in Argentina,⁵⁴ Schwartz initiated his musical career by studying traditional music. He completed his bachelor's degree in 1961 and a year later a master's degree in theory and composition with Victorio Gianni at Juilliard. He also studied piano with Lonny Epstein and chamber music with Louis Persinger. Later, he went to Vienna to study piano and conducting. Having a traditional background did not stop Schwartz from pursuing an avant-garde musical career since his experimental interest was always there.

⁵³ Ibid., 254-255; Luis Hernández-Mergal, "Los compositores estadounidenses en Puerto Rico: del siglo XIX al XX," *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico* 14, no. 23-54 (2009): 254-259.

⁵⁴ Torres-Rivera, 1-12.

In 1981, he graduated with a PhD in Musical Aesthetics from the University of Paris VII with Daniel Charles as his thesis advisor.⁵⁵ This could be the first direct link Schwartz had to avant-garde musical training. Charles studied with Olivier Messiaen and studied experimental music philosophy with Mikel Dufrenne; he also participated with Pierre Schaeffer in the *Groupe de Recherches Musicales* and had collaborations and dialogues with John Cage. Charles must have been a significant French influence on Schwartz to acquire the necessary tools to compose and perform experimental and electroacoustic music in order to create and defend his thesis about his approach to the new music style called *polyart*. But other figures also influenced his journey, such as Costin Miereanu (1943), a French composer of Romanian descent who also was a professor in semiotics and aesthetics at the University of Paris VII while Schwartz was doing his doctoral thesis and was a student in Darmstadt with Stockhausen, Ligeti, and Karkoschka.

Miereanu was also influenced by Richard Kostenlantez's idea of the general artistic concept of *polyart*, how theater and other forms of art can be combined with music to form one unified whole. Miereanu also composed aleatoric works and *musique concrète* creations for orchestra and chamber music.⁵⁶ Schwartz's conception of *polyart* was similar to the Wagnerian *Gesamtkunstwerk*, which involved "putting all the arts to work" to merge them into a singular entity,⁵⁷ with the addition of the incorporation of odors. Journalist Joel Cintrón-Arbasetti recorded Schwartz in an interview stating that he has been interested in multi-sensorial art in an artistic space since his early years. "As a child, he used

⁵⁵ Francis Schwartz, "Introduction à une poétique du *Polyart*" PhD diss., (Université de Paris, Paris, 1982), i.

⁵⁶ See Sadie Stanley, ed. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Miereanu, Costin" by Octavian Cosma revised by Ruxandra Arzoiu.

⁵⁷ Wolfgang Dömling, "Reuniting the Arts: Notes on the History of an Idea," *19th-Century Music* 18, no. 1 (1994): 3-9.

to steal his mother's perfume and colored pencils to create notes impregnated by odors within a multi-sensorial experience.”⁵⁸ Miguel Garutti wrote a recent article in which he explored the relationship between Schwartz's *polyart* sensory-based music and Eduardo Kusnir's electronic music. Kusnir is an Argentinian composer known for combining electronic sounds with traditional instruments. He was also involved in *polyart*. He contributed to its experimental approaches with Schwartz in a collective project that broke the boundaries between different artistic disciplines, creating a unique and immersive experience. Although this collaboration took place in the *Centro de Arte y Comunicaciones* (CAyC) in Buenos Aires, Argentina, in July 1975,⁵⁹ Kusnir did spend time in Puerto Rico like Schwartz, contributing significantly to vanguard music.⁶⁰

Schwartz's engagement with Miereanu's, Kusnir's, and Kostenlantez's ideas influenced his musical style as much as his formal training. An excellent example of Schwartz's *polyart* multimedia skills is *Auschwitz* (1968). However, this article focuses on *Calígula*, an electro-acousmatic and *monosensorial* piece, meaning it only stimulates one of the senses, unless viewed live with dancers. After reviewing Schwartz's music, there is a vast repertoire that includes many multimedia incorporations such as miming, dances, cinematic projections, improvisations, audience participation, and especially aromas. His music goes from traditional Western styles to electronic-acousmatic integration; a *Cagean* aleatoric influence is observed, especially with his multisensorial compositions. Some great examples of *polyart*

⁵⁸ Joel Cintron-Arbasetti, “Francis Schwartz, después de seis años,” *80 grados*, 2 de mayo del 2014. [Accessed November 13 of 2021]. <https://www.80grados.net/francis-schwartz-despues-de-seis-anos/>

⁵⁹ Miguel Garutti, “Experimentaciones sensoriales comprometidas: comentarios sobre Experiencia poliartística de Francis Schwartz y Eduardo Kusnir,” *Engaged Music Theory*, 2022. Trans. by Noel Torres-Rivera. [Accessed March 23, 2024]. <https://engagedmusictheory.com/2022/07/11/experimentaciones-sensoriales-comprometidas-texto-en-espanol/>

⁶⁰ Thompson, “La Música Contemporánea en Puerto Rico,” 114.

works are *Amistad III* (1979), *Gestos* (1983), *Un Sourire Festif* (1981), which are pieces for either string quartet or orchestra; *Auschwitz* (1968), *Mon Oeuf* (1979), *Hommage a K...* (1978). *Cosmos* (1980) is a piece that includes the participation of thousands of musicians, it was once performed by *musicalizing* the University of Puerto Rico with collaborators from New York, Buenos Aires, and Paris directed by Schwartz through the telephone. *Paz en la Tierra* (1973), *Cannibal-Calibán* (1975), and *Grimances* (1983) have a more experimental character, and *Calígula* (1975), *Dolor de Muela* (1975), and *Musique Pour Juvisy* (1979) have a more electroacoustic essence.⁶¹

Grupo Fluxus's concerts or *happenings* influenced other young contemporary composers who were starting their careers in the recently established musical institutions. By the 1970s, musical institutions like the Music Department of the University of Puerto Rico were already shaping young composers with a more traditional perspective on music.⁶² A critical detail of these composers, also as professors and department chairs (Schwartz at the University of Puerto Rico and later Aponte-Ledée at the Conservatory), is that they created a scene for avant-garde activities on the island, from electronic music festivals to general contemporary music festivals that included workshops to educate young composers and people in general. These events brought significant figures from the international avant-garde scenes to the island and influenced the next generation of young composers to create music in this field alongside Schwartz and Aponte-Ledée.⁶³

⁶¹ Thompson, "La Música Contemporánea en Puerto Rico," 113.

⁶² William Ortiz, "A Panoramic View of Puerto Rican New Music," *World New Music Magazine* No. 6 (1996): 3.

⁶³ Báez, 322-323.

The Music Department at the University of Puerto Rico was a center for new music. As chair of the Music Department from 1971 to 1980 and then retiring as Dean of Humanities in 1999, Francis Schwartz had some advantages, such as being able to perform his art while he was part of the UPR community due to the support he received thanks to the students and some professors being interested in this new aesthetic. This also had an impact on the development of this music on the island. One of the great innovations during his time as chair was the creation of an early-stage Electronic Music Laboratory in the Music Department in 1974. It was a simple laboratory back then, but later Carlos Vázquez expanded the laboratory into a more serious studio for electronic music creation.

By the mid-1970s, electronic music was part of the vast repertoire of local composers; some such as Campos-Parsi used the lab to incorporate electronic sounds into incidental music for *Poesía Coreada*, a group led by professor Maricusa Ornes (1960-2018) in the Department of Drama in the same institution. Luis Manuel-Alvarez also used sounds from the laboratory for his compositions such as his *Sueños de Colores* (1975).⁶⁴ This reinforced Schwartz's and his colleagues' campaign to incorporate contemporary music programs, such as electroacoustic, experimental, and composition courses, some led by Eduardo Kusnir during his time teaching at UPR.⁶⁵ From them, students could listen to and learn about music from impressionism to the present, music from Debussy to Schoenberg and Xenakis, and most importantly, "open their ears and mind."⁶⁶ This also allowed them to bring in resources through music festivals and cultural activities like the *Biennale for Contemporary Music*, where they could bring

⁶⁴ Schwartz, interview.

⁶⁵ Maria Pilar Aponte-Gonzales, "A History of the University of Puerto Rico Department of Music: 1965-2011," PhD, diss., (Boston University, 2020), 148-158.

⁶⁶ Schwartz, interview.

composers from France, Argentina, and the United States to lead workshops for their students.⁶⁷ For many composers, like Kusnir, Schwartz, and Aponte-Ledée, the Artworld⁶⁸ networking and exchange programs between institutions like the CLAEM, institutions from New York like *Columbia-Princeton Electronic Music Center* (CPEMC),⁶⁹ and other electroacoustic institutions in Europe like the French *Institute for Research and Coordination in Acoustics/Music* (IRCAM) and the *Studio for Electronic Music of the West German Radio* (WDR)⁷⁰ not only offered a global connection that aided contemporary composers in spreading their educational campaign and gave enough experience in the avant-garde to the following generation of young composers but also created a space to collaborate and create new music.

***Calígula* (1975), a vanguard piece of resistance**

According to an interview with Francis Schwartz, *Calígula* is a composition that originated in Buenos Aires, Argentina, in 1975.⁷¹ This piece is an electroacoustic and experimental work. It is considered electroacoustic because it processes *concrete*, pre-recorded human voice and mixed sounds through magnetic tape, electronically engineered sounds, and non-electronic sounds such as prepared piano and percussion. Scholar Jaime Camuñas believes this is a more *musique concrète* piece since it gathers many sounds, not just the prepared tape, into one collage of sounds.⁷² However, it can also be

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Eduardo Herrera, 9-12.

⁶⁹ Brigid Cohen, *Musical Migration and Imperial New York* (Illinois: The University of Chicago Press, 2022), 75-177.

⁷⁰ Jennifer Iverson, "Invisible Collaboration: The Dawn and Evolution of elektronische Musik," *Music Theory Spectrum* 39, no. 2 (2017): 200-222.

⁷¹ Ibid.

⁷² Jaime Camuñas, "Dos reseñas para la música grabada de Francis Schwartz y el dúo Cubano-Gonzales," *Homines* 9, no. 1-2 (1985): 319.

considered experimental because of its aleatoric procedure that leaves the execution of sounds to chance. For this piece, there have been few performances, the first one taking place in 1975. This article focuses on the version that includes magnetic tape, electronically engineered sounds, a piano with prepared sounds, and percussion, recorded in the album *Francis Schwartz: Paz en la Tierra* (2017)⁷³ released by the Institute for Puerto Rican Culture (ICPR). Some earlier performances were made only for tape. In an interview with Donald Thompson published in *The San Juan Star*, Schwartz mentions that the idea for the name *Calígula* first came from another of his pieces called *My Name is Calígula; What's Yours?* from 1970, which includes “musical instruments used in unusual ways, odors, performers moving about the stage,” as the composer intended to create a sense of *musical theater*.⁷⁴ Also, he mentions that *Calígula* invokes a “field” that characterizes his work during the 1970s.⁷⁵

A tendency I have noticed in Schwartz's compositions is that most of his music, when performed again, incorporates new elements. Pieces in an experimental style, like the ones by John Cage, that are once performed by chance will never be able to be recreated or immortalized as Western traditional music. The music has a life of its own. For example, in the aforementioned article, Schwartz mentions that *Calígula* (1975) would be performed at that night's concert. He says that it was for electronic sounds, as it usually is, but he added a new element: a dancer.⁷⁶ This is unusual, since the catalogs of his

⁷³ Francis Schwartz, “Calígula,” track 4 on *Paz en la Tierra: Música de Francis Schwartz*, with Coro de Cámara de la Universidad de Puerto Rico, conducted by Carmen Acevedo-Lucío and Francis Schwartz, Piano. Instituto de Cultura Puertorriqueña, ICP-C 17, compact disc. [Can also be accessed through the digital archive of the Institution of Culture of Puerto Rico: <https://www.archivoicp.com/icpc17-paz-en-la-tierra-musica-de-francis-schwartz>]

⁷⁴ Donald Thompson, and Francis Schwartz, *Concert Life in Puerto Rico, 1957-1992: Views and Reviews* (San Juan, PR.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1998), 637.

⁷⁵ Ibid., 634-638.

⁷⁶ Ibid., 638.

music only present two versions, one including piano and other sounds and the original one only tape.⁷⁷ However, Camuñas's article describes the instrumentation for the album and mentions that the piece added odors, another variant for this piece and a typical component of Schwartz's *polyart* style.⁷⁸ These variations were incorporated after the first version of this piece back in 1975 in Argentina. According to Schwartz, "*Calígula* is a piece that several performers can perform; it would be possible to improvise with the accompaniment of the recorded sound of the tape; there could be as many dancers as possible." For this piece, there is no score; for research purposes, the recording works as the score. It is a free piece for the performer, and it inspires terror in the audience. It all depends on the reaction of the performers and the audience, giving much liberty to the performers and chance.⁷⁹

The sounds that are supposed to be in *Calígula* are electronic representations of metallic sounds that resemble being in prison or being tortured; it is supposed to be a very rough sound that approximates being hit with a metal rod. There should also be *concrete* sounds and recorded sounds, such as an aerosol spray sound; these sounds were recorded and then mixed with the tape.⁸⁰ Schwartz described it as follows:

Nobody would think what sound is being used in the mix tape because of the alteration with the tape. The sounds recorded were from daily life, such as the words of all the massacres that are accumulated in reference to the piece like Santiago, Ponce, Auschwitz, or the hit of a piece of metal against another piece of metal or a hammer hitting a piece of metal creating a penetrating sound or even taking a microphone next to a piece of scratch cardboard had a very

⁷⁷ Kerlinda Deglans and Luis E. Roca, *Catálogo de Música Clásica Contemporánea de Puerto Rico. Rio Piedras* (Puerto Rico: Pro-Arte Contemporáneo, 1989), 149.

⁷⁸ Camuñas, 318.

⁷⁹ Schwartz, interview.

⁸⁰ Thom Holmes, *Electronic and Experimental Music: Technology, Music, and Culture* (New York: Routledge & CRC Press, 2016), 314-348.

powerful effect. Some sounds seem aleatoric, but there is a bit of section with a little rhythmic identification, like little cells or patterns that appear one before another.⁸¹

Since the music of Schwartz is not studied often, the only references that include an interpretative reading of *Calígula* come from the work of Jaime Camuñas, Ben Arnold in an anthology of Holocaust studies, and Francis Schwartz himself in interviews. Camuña mentions that the work was inspired by the tragic events of Auschwitz, where humans were massacred in gas chambers, tortured, and persecuted during the Holocaust. He mentions that the piece recreates the idea of Dante's *Inferno* from the *Divine Comedy* with groans and howls, voices, sound effects, chopped German words, and amplified noises and words of the places where these massacres occurred with an extreme sense of pain to create tension, with the specific goal of stimulating the audience and making them part of the performance.⁸² Ben Arnold notes that the piece builds up around the idea of single words based on names from the concentration camps and other geographical locations with horrific connotations from historical massacres, creating an eerie, chaotic atmosphere.⁸³ Schwartz linked this piece with others, such as *Auschwitz* (1968), his most popular work, and *Grimances* (1984), which respond to the atrocities of the Holocaust. His family's historical context was also important to the inspiration for these works.⁸⁴

As mentioned before, only a few scholars who study Puerto Rican music dare to bear the complexity of studying pieces from these contemporary styles. A possibility can be that scholars who face music from the twentieth century need to understand that the aesthetic propositions that these

⁸¹ Schwartz, interview.

⁸² Camuñas, 318.

⁸³ Ben Arnold, "Art, Music and the Holocaust" in *Holocaust and Church Struggle: Religion, Power, and the Politics of Resistance*, eds. Hubert G. Locke and Marcia Sachs Littell (Boston: University Press of America Inc., 1996), 103.

⁸⁴ *Ibid.*, 108.

works express require new methods to understand; in other words, we cannot narrow the possibilities for musical analysis by relying only on formalist methods. It does not mean that this piece cannot be musically analyzed without a musical score or sketch. Analyzing these kinds of pieces relies primarily on listening and understanding what these sounds propose. The genealogy of this musical approach comes from the field of sound studies, as both Pierre Schaeffer, who originally initiated the trend of *musique concrète* by experimenting with electronic tape, and Michael Chion, who theorized and composed for film music following Schaefferian methodologies, understood that these kinds of music require more than just observing visually, but also with our ears.⁸⁵

Musique concrète and *elektronische Musik* rely on listening to understand what is going on formally and what the music has to say. As mentioned above, *Calígula* incorporates an aleatoric procedure on the electronically engineered sounds, pre-recorded and processed sounds, or concrete sounds, or, as scholar Brian Kane would say, acousmatic sounds, which are sounds we can hear but whose origin we cannot see.⁸⁶ Unlike Schwartz's multi-sensorial pieces, which stimulate many senses simultaneously, this piece focuses on the immersive experience of the ear, mainly in sounds we cannot see or sounds the origin of which we cannot identify with our eyes. *Calígula* invites the listener to engage in what Schaeffer calls "reduced listening," meaning listening that focuses on the quality of the sound by reducing the listening only to the ear.⁸⁷ However, scholars like Steven Connor have noticed that, because of the discomfort humans experience when they cannot identify sounds, an instinct is to come

⁸⁵ Brian Kane, *Sound Unseen: Acousmatic Sound in Theory and Practice* (New York: Oxford University Press, 2014), 15-41.

⁸⁶ Ibid., 7-30.

⁸⁷ Ibid., 4.

up with an imagistic replacement that represents the sound, based on our knowledge of how the quality of the sound resonates to us:

Human beings in many different cultural settings find the experience of a sourceless sound uncomfortable, and the experience of a sourceless voice intolerable . . . the disembodied voice must be habited in a plausible body... a surrogate or secondary body, a projection of a new way of having or being a body, formed and sustained out of the autonomous operations of the voice.⁸⁸

Kane reduces Conor's idea to the concept of a *sonic body*, meaning that acousmatic sounds encourage the imaginative projection of a sonic body—which is how sounds work for *musique concrète*.⁸⁹ An image is given through this piece, which is the image of agony, pain, and horror. More than a thematic suggestion, there is a reason why Schwartz chose to use the sounds he incorporated and presented them in the way that he did. There is an iconicity or a semantic interplay within what we perceive and understand through this music, as sounds that hold knowledge by themselves rather than music that relies on the traditional notational analysis.⁹⁰ I am formulating a possible hermeneutic approach to this music by understanding how these pieces function differently from other musical genres and how we can understand electroacoustic pieces by relying on other interdisciplinary methods beyond formalist analysis. To connect this reading with the framework of resistance requires an

⁸⁸ Steven Conor, *Dumbstruck A Cultural History of Ventriloquism* (New York: Oxford University Press, 2000), 35-43.

⁸⁹ Kane, 8.

⁹⁰ See Feld, Steven. "Aesthetics as Iconicity of Style, or 'Lift-Up-Over-Sounding': Getting into the Kaluli Groove," *Yearbook for Traditional Music* no. 20 (1988): 74-113; Steven Conor, Meghanne Barker, and Constantine Nakassis. "Spectral Signage: A Discussion with Steven Feld," *Semiotic Review* 9, 2020. [Accessed April 1st, 2024] <https://semioticreview.com/ojs/index.php/sr/article/view/63>

understanding of the historical context of this piece, which clarifies the relationship between Puerto Rican vanguard music and resistance.

Many scholars have concluded that *Calígula* has to do with the Holocaust, but Schwartz clarifies that the piece is not centered on just one genocide. In 1975, he was invited to be a composer in residence in Buenos Aires at the *Instituto Torcuato di Tella*. He worked in the *Centro de Investigaciones en Comunicación Masiva, Arte y Tecnología* (CICMAT). Argentina was going through some difficult political tensions during Schwartz's visit; Isabelle Perón's (b. 1931) dictatorship term was taking place when he was composing in the Electronic Music Laboratory. During the military dictatorship in Argentina, CICMAT played a significant role within the state, closely tied to local political events. Despite the demand for political alignment, CICMAT's electroacoustic music laboratory maintained its commitment to artistic autonomy, though this required negotiating with political forces for survival. CICMAT was seen as a sociocultural resistance space where electroacoustic music and politics intersected meaningfully. Even after its official closure in 1976, the laboratory continued until December 1977, underscoring its impact in a repressive political context. Key figures like the theorist and composer Francisco Kröpfl (1931-2021) advanced innovative musical productions, embodying resistance to political pressures. CICMAT was not only an artistic and technological development center but also a site of political resistance and negotiation during intense state repression.⁹¹

All the sounds Schwartz used in *Calígula* were crafted in this laboratory with different machines, allowing him to record voices against tracks by accumulating different sounds through

⁹¹ Miguel Garutti, "Modos de actuar en estados de excepción: la música electrónica en los últimos años del CICMAT (1975-1977)," *Revista Afuera Estudios de crítica cultural* no. 5 (2015): 2-3.

various tracks. He composed and finished the piece in Argentina. There were some collaborators, such as Kröpfl and the director of the studio Fernando von Reichenbach (1931-2005), an electronic specialist who assisted Schwartz with the sounds and with Schwartz's vision for the composition.⁹²

Schwartz mentions that, during his time in Argentina, he was scheduled to perform a concert of his music in the *Teatro San Martín* of the same building. For the occasion, he wrote a version of *Calígula* for prepared tape and piano, which, according to Schwartz, complements the tape. That day, Kröpfl consulted Schwartz about *Cannibal Calibán*, a piece that would be part of the program that evening. Since it was the type of art that was offensive to people in power, they had to ban its performance to avoid an issue with the Argentinean government. Instead, Schwartz replaced it with *Calígula*, which is ironic because the piece is a compendium of references to violent atrocities from the twentieth century. It included the Trelew massacre, an Argentinean mass execution of sixteen political prisoners from *Montoneros*, the *Ejército Revolucionario del Pueblo* (ERP), and the *Fuerzas Armadas Revolucionarias* (FAR), a leftist guerilla organization that was captured and executed for trying to escape the Rawson prison in 1972 during the dictatorship of the Argentine Revolution of Alejandro Agustín Lanusse (1918-1996):

They had no clue that this was mentioned in *Calígula*. *Calígula* was my way of saying to the world that we have all these terrible atrocities, such as Santiago de Chile [1938], Auschwitz [1933-1945], Massacre de Ponce [1937], and Trelew massacre [1972], repeating the names of these massacres in the piece as a form of protest and resistance of these violent events. This concert was recorded and then aired on the radio of Buenos Aires at a time when the government suppressed information about massacres; they never realized that this particular piece was about massacres.⁹³

⁹² Schwartz, interview.

⁹³ Ibid.

Being composed abroad and referring to many violent events through history, *Calígula* proposes a shared sentiment against political violence both in Puerto Rico and beyond. Schwartz has mentioned his Jewish heritage, which explains the reference to Auschwitz, keeping in mind the intimate connection with some of his former pieces. There should not be any doubt about why this piece proposes both a posture of protest and resistance through Schwartz's description. *Calígula* protests the injustice of such events being committed by tyrannical governments in power and resists the silence and censure of the epoch, hence the integration of Trelew and Santiago de Chile. For the purpose of Puerto Rican music as resistance, I must fixate on the reference to Ponce. On the one hand, the integration of the Ponce Massacre that occurred in 1937 is a symbolic and historical reference for many Puerto Ricans who sought the independence of the archipelago. The massacre occurred in the town of Ponce when peaceful nationalist residents were marching to commemorate the abolition of slavery in Puerto Rico and protest the incarceration of Nationalist Party politicians Pedro Albizu-Campos and Juan Antonio Corretjer. The march devolved into an indiscriminate police shooting in which seventeen people and two police officers were murdered, with 200 civilians injured.⁹⁴ Schwartz's work commemorates these events and their impact on Puerto Rican identity, notwithstanding this piece being composed outside the island and Schwartz's complex relationship to Puerto Rico, as discussed above. Performing this piece is a reaffirmation of protest and resistance against the oppressive political violence that Puerto Ricans have endured on behalf of US-American colonization since the turn of the twentieth century.

⁹⁴ José Manuel Dávila-Marichal, "La Masacre de Ponce" in *Enciclopedia de Puerto Rico*, Online, 2022.

The title *Calígula* refers to a Roman Emperor, Gaius Caesar Augustus Germanicus, who was the third emperor of the Roman Empire from the years 37-41. He is now known as Caligula, an unwanted nickname given early in his life, and known for his term as a bloody emperor who terrorized the Senate with numerous violent executions and was humiliating, cruel, and erratic.⁹⁵ This reference symbolizes human cruelty, a perfect fit for the piece's character. For Schwartz, naming the piece after Caligula was a way to link the tyrant emperor's actions with other acts of violence throughout time. *Calígula* is also similar to another piece by Schwartz called *Elysium* (2021), premiered by *Alea 21* in the Music Conservatory of Puerto Rico, a group focused on performing and educating Puerto Rican and Latin American contemporary music.⁹⁶ *Elysium*, like *Calígula*, is for piano and narrator, following the same idea of denouncing with the musical expression a massacre or a violent event. The performer chooses the massacre that will be referenced in the music, and whoever plays it can condemn whichever massacre. Both pieces try to create memory and prevent the forgetting of the names of the horrific events.

Conclusions

Francis Schwartz offers a vast music repertoire with new ideas for musical composition and expression. The character of *Calígula* is present in all of Schwartz's repertoire. Schwartz's music is music of resistance: it invites the audience to feel and think about music with the purpose of provoking a condemnation of injustice through its formal and sonorous innovation. I would like to conclude by

⁹⁵ Chris Scarre, *Chronicle of the Roman Emperors: The Reing-by-Reing Record of the Rulers of Imperial Rome* (London: Thames & Hudson, Ltd, 1995), 36-41.

⁹⁶ Liliana González-Moreno, "Alea 21 y Flores y Balas: Poéticas de un festival de música de vanguardia caribeña" *Boletín Musical* no. 554 (2020): 225-226.

briefly reflecting on how scholars throughout the twentieth century have theorized the avant-garde. Many accounts of the avant-garde reference the notion of rupture, taken from manifestos like Filippo Tommaso Marinetti's (1876-1944) *Manifesto of Futurism* (1919).⁹⁷ In contrast, observing other artistic expressions under the umbrella of avant-garde, such as Dadaism, Surrealism, and German Expressionism, I do not entirely agree with canonical approaches to avant-garde music as a rupture.⁹⁸ Scholar Jaime Martell-Morales, has previously noted that the emergence of avant-garde writers in Puerto Rico was significantly influenced by the early twentieth-century *contracultura* activities that emerged in the island. As an entity that is marginalized by a dominant culture, *contracultura* strives to challenge certain parts of this official culture within the framework of its own principles. *Contracultura*, however, is not an entirely external influence; rather, it is a product of how the dominant culture and the marginalized culture(s) re-function, which implies that it lacks true autonomy. Instead, it forges strategic alliances with the dominant culture in order to coexist and evolve. This is relevant to my rejection of rupture within the concept of avant-garde; in terms of the contracultural influence, it resists marginalization without a rupture and incorporation into mainstream culture, and contracultural at the start of the 20th century is relevant among the subsequent avant-garde.⁹⁹

Observing how many avant-garde composers like those in Puerto Rico sought to highlight the existence of new music and the continued evolutive life of music gives me the impression that composers

⁹⁷ Mariana Aguirre, Rosa Sarabia, Renée M. Silverman, Ricardo Vasconcelos, Günter Berghaus and Sze Wah Lee, *International yearbook of futurism studies Volume 7* (Berlin: De Gruyter, 2017), X-XII.

⁹⁸ Richard J. Murphy, *Theorizing the Avant-Garde: Modernism, Expressionism, and the Problem of Postmodernity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 1-48.

⁹⁹ Martell-Morales, "Contracultura y vanguardia en la música popular puertorriqueña," 385-387.

like Schwartz did not seek to “rupture” from tradition, but rather simply to move music forward, speaking in terms of its diversity rather than what some might see as an anti-traditionalist inclination.

In addition, Schwartz’s resistance can not only be observed through his performances and musical works but also through his music criticism in *The San Juan Star*, which pushed for the idea of playing new music on the island. For many musicologists in Puerto Rico, there is a great debt to Schwartz and Donald Thompson for the articles written and documented in their book *Concert Life in Puerto Rico, 1957-1992: Views and Reviews*, which not only serves for vanguard music research, but these articles on music criticism contain many accounts from different musical genres, composers, performers, and musicians in the twentieth century.

As there is a lot of music unstudied from Schwartz and his contemporaries, I seek to continue researching and reflecting more about his *polyart* and electroacoustic procedures. My interest in the future of this project is to study vanguard music in Puerto Rico in general, particularly targeting the younger generation of composers who use vanguard styles as a resource for their eclectic contemporary music. This type of music proposes unusual forms or utilizes new combinations of sounds by using instruments of all types with different popular music or classical music styles, making an immediate statement of resistance against the conservative composers who perpetuated traditions from the eighteenth and nineteenth centuries. Further questions could be: What relationship did contemporary composers have with these artists when using their techniques to create new music? Schwartz mentions in the interview that even his early music, when compared to contemporary music, now sounds conservative. This could also open the door to a discipline that focuses on the changes applied in Puerto Rican music of the late twentieth century, a problematization that William Ortiz once addressed:

As seen, the metamorphosis and redefinition of the barriers between sophisticated concert music and popular music has been in process for many decades in Puerto Rico. We listen in different contexts and express diverse emotions which generate the distinctive colors of our music. This in turn responds to the history of our class society and its powerful ideological and cultural configurations.¹⁰⁰

Like many other scholarly works, there is still much to be done in this field. This article may serve as a starting point for some suggestions, including resistance and Puerto Rican *nacionalismo* music, the political entanglements of the music of other contemporary composers in Puerto Rico, or even a more in-depth examination of musical style. Garutti's article, translated by Noel Torres-Rivera, about Schwartz's sensorial experimentations in his *polyart* collaborations with Eduardo Kusnir could inspire future scholarship on these topics. As a graduate student, I intend to focus on writings that delve deeper into Schwartz and his contemporaries and the subsequent pluralism and eclecticism of vanguard and contemporary music that emerged in the late 1970s after the pivotal time of *Grupo Fluxus*. More than just music to be played in concert halls or between a collective of academic music scholars and composers, my future research seeks to understand and connect the compositional works of late twentieth-century contemporary composers with other art forms, such as visual arts, theater, and incidental music within the framework of Puerto Rican identity.

¹⁰⁰ Ortiz, 73-80.

References

- Aguirre, Mariana, Rosa Sarabia, Renée M. Silverman, Ricardo Vasconcelos, Günter Berghaus, and Sze Wah Lee. *International yearbook of futurism studies Volume 7*. Berlin: De Gruyter, 2017.
- Alonso, Ernesto. "Inicios de la vanguardia musical puertorriqueña: Rafael Aponte Ledée." *Revista Musiqué* 5, no. 1 (2016): 35-49.
- _____. "La vanguardia musical puertorriqueña: El caso de dos compositores." *Boletín Musical* no. 33 (2014): 45-60.
- _____. "String Quartet in Puerto Rico: Repertory and Organizations." PhD, diss., The Catholic University of America, 2002.
- Alonso-Minutti, Ana R., Eduardo Herrera and Alejandro L. Madrid, eds. *Experimentalism in Practice: Music Perspectives from Latin America*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- Aponte-Gonzales, Maria Pilar. "A History of the University of Puerto Rico Department of Music: 1965-2011." PhD, diss., Boston University, 2020.
- Aponte-Ledée, Rafael. *Las Mieles del Alba: Conservatorio de Musica de Puerto Rico: Dichas y Desdichas*. San Juan: Editorial Tiempo Nuevo, 2015.
- Arnold, Ben. "Art, Music and the Holocaust." In *Holocaust and Church Struggle: Religion, Power, and the Politics of Resistance* edited by Hubert G. Locke and Marcia Sachs Littell, 99-116. Boston: University Press of America Inc., 1996.
- Báez, Vicente, ed. *La Gran Enciclopedia de Puerto Rico*. Vol. 7, *La Música en Puerto Rico* by Héctor Campos Parsi. Reprint. San Juan: Ediciones R, 1981.
- Bofill-Calero, Jaime O. "Sin perreo no hay revolución: The day Reggeaton became Puerto Rico's National Music?" *Musicology Now*. June 18, 2022. [Accessed, March 23, 2024]
<https://musicologynow.org/sin-perreo-no-hay-revolucion/>
- Camuñas, Jaime. "Dos reseñas para la música grabada de Francis Schwartz y el dúo Cubano-Gonzales." *Homines* 9, no. 1-2 (1985): 317-321.
- Carrión-Crespo, Carlos R. "La musica como instrument de protesta obrara en Puerto Rico." PhD. diss., University of Puerto Rico, Río Piedras, 2002.

- Carrión-Maymí, Ángel L. "Pablo Casals: Embajador cultural de Estado Libre Asociado, 1955-1957." *Musické* 3, no. 1 (2014): 25-50.
- Cintron-Arbasetti, Joel. "Francis Schwartz, después de seis años." *80 grados*, May 2, 2014. Accessed November 13, 2021. <https://www.80grados.net/francis-schwartz-despues-de-seis-anos/>
- Coelho de Souza, Ricardo. *The percussion music of Puerto Rican composer William Ortiz*. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller, 2010.
- Cohen, Brigid. *Musical Migration and Imperial New York*. Illinois: The University of Chicago Press, 2022.
- Compositores contemporáneos puertorriqueños. Centro de Investigación y Ediciones Musicales de Puerto Rico. Puerto Rico: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1981.
- Conor, Steven. *Dumbstruck: A Cultural History of Ventriloquism*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Córdova-Lebrón, Rodolfo A. "Grupo Fluxus de Puerto Rico: Una Guerrilla Musical." *Revista Musiké* 3, no. 1 (2014): 51-69.
- _____. "Azares del Cazador: Untangling Structure in Aponte-Ledée's *Streptomycine* (1969)." Master Thesis. Mills College at Northwestern University, 2019.
- Dávila-Marichal, José Manuel. "La Masacre de Ponce." in *Enciclopedia de Puerto Rico*. Online, 2022.
- Deglans, Kerlinda and Luis E. Roca. *Catálogo de Música Clásica Contemporánea de Puerto Rico*. Puerto Rico: Pro-Arte Contemporáneo, 1989.
- Díaz-Díaz, Edgardo. "Puerto Rican Affirmation and Denial of Musical Nationalism: The Cases of Campos Parsi and Aponte Ledée." *Revista de Música Latinoamericana* 17, no. 1 (1996): 1-20.
- Dömling, Wolfgang. "Reuniting the Arts: Notes on the History of an Idea." *19th-Century Music* 18, no. 1 (1994): 3-9.
- Espada-Brignoni, Teófilo and Frances Ruiz-Alfaro. "Culture, Subjectivity, and Music in Puerto Rico: Bomba, Plena and the Ousting of a Governor." *International Perspectives in Psychology* no. 10 (2021): 3-12.

- Feld, Steven. "Aesthetics as Iconicity of Style, or 'Lift-Up-Over-Sounding': Getting into the Kaluli Groove." *Yearbook for Traditional Music* no. 20 (1988): 74-113.
- Feld, Steven, Meghanne Barker, and Constantine Nakassis. "Spectral Signage: A Discussion with Steven Feld." *Semiotic Review* 9, 2020. [Accessed April 1st, 2024]
<https://semioticreview.com/ojs/index.php/sr/article/view/63>
- Garutti, Miguel. "Modos de actuar en estados de excepción: la música electrónica en los últimos años del CICMAT (1975-1977)." *Revista Afuera Estudios de critica cultural* no. 5 (2015): 1-13.
- _____. "Experimentaciones sensoriales comprometidas: comentarios sobre Experiencia poliartística de Francis Schwartz y Eduardo Kusnir." *Engaged Music Theory*, 2022. Trans. by Noel Torres-Rivera. [Accessed March 23, 2024]
<https://engagedmusictheory.com/2022/07/11/experimentaciones-sensoriales-comprometidas-texto-en-espanol/>
- González-Moreno, Liliana. "Alea 21 y Flores y Balas: Poéticas de un festival de música de vanguardia caribeña." *Boletín Musical* no. 554 (2020): 225-231.
- Hernández-Candelas, Ana María. "Flute Music by Latin American Women Composers: A Performance Guide of the Works of Awilda Villarini, Adina Izarra, Gabriela Ortiz and Angélica Negrón." PhD, diss., University of Kansas, 2015.
- Hernández-Mergal, Luis. "El nacionalismo en la música puertorriqueña." *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico* 14, no. 51- 52. (2009): 223-239.
- _____. "Los compositores estadounidenses en Puerto Rico: del siglo XIX al XX." *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico* 14, no. 23-54 (2009): 254-259.
- Herrera, Eduardo. *Elite Art Worlds: Philanthropy, Latin Americanism and Avant-garde Music*. New York: Oxford University Press, 2020.
- Holmes, Thom. *Electronic and Experimental Music: Technology, Music, and Culture*. 5th ed. New York: Routledge & CRC Press, 2016.
- Iverson, Jennifer. "Invisible Collaboration: The Dawn and Evolution of elektronische Musik." *Music Theory Spectrum* Vol. 39 No. 2 (2017): 200-222.
- Kane, Brian. *Sound Unseen: Acousmatic Sound in Theory and Practice*. New York: Oxford University Press, 2014.

- Kong, Lily. "Music and cultural politics: ideology and resistance in Singapore." *The Royal Geographical Society* 20, no. 4 (1995): 447-459.
- Kostelanetz, Richard. *Dictionary of the Avant-Gardes*. London: Routledge
- Lazo, Silvia. "Music for Progress": A study of Pau Casal's Music Institutions in Puerto Rico as an Extension of US Neocolonialism." *Revista de Música Latinoamericana* 38, no. 2 (2017): 185-211.
- Luis, William. *Las vanguardias literarias en el Caribe: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana Bibliografía y antología crítica*. Madrid: Iberoamericana Vervuert Publishing Corp., 2010.
- Manuel, Peter. "Puerto Rican Music and Cultural Identity: Creative Appropriation of Cuban Source from Danza to Salsa." *University of Illinois Press Society for Ethnomusicology* 38, no. (1994): 249-280.
- Martell-Morales, Jaime L. "Contracultura y vanguardia en la música popular puertorriqueña." In *Las vanguardias en Puerto Rico*, edited by Amarilis Carrero Peña and Carmen M. Rivera Villegas, 385-406. Madrid: Ediciones de la Discreta S.L., 2009.
- Mojica-Martínez, Andrés. "Contemporary organ works by Puerto Rican composers" PhD, diss., University of Kansas, 2016.
- Montalvo, José. "Un capítulo sobre la música electrónica en Puerto Rico." *Revista Universidad de América* 3, No. 2 (1991): 24-26.
- Morgan, Robert P. *Twentieth Century Music*. New York: W. W. Norton & Company, 1991.
- Murphy, Richard J. *Theorizing the Avant-Garde: Modernism, Expressionism, and the Problem of Postmodernity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Nyman, Michel. *Experimental Music: Cage and Beyond*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Ortiz, William. "A Panoramic View of Puerto Rican New Music." *World New Music Magazine* no. 6 (1996): 73-80.
- _____. "Más allá del Modernismo: La Problemática de la Creación Musical Contemporánea." *Musické* 2, no. 1 (2009): 5-9.

- Quintero Rivera, Ángel G. "La música puertorriqueña y la contra-cultura democrática: Espontaneidad libertaria de la herencia cimarrona." *Folklore Americano* 49 (1990): 135–67.
- Quevedo, Marysol. *Cuban Music Counterpoints: Vanguardia Musical Global Networks*. New York: Oxford University Press, 2023.
- Rivera, Nelson. "En y alrededor de Latinoamérica: una conversación con John Cage." *Boletín música* (2015): 69-80.
- Sanley, Sadie, ed. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Avant garde." by Jim Samson.
- _____. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Electro-acoustic music." by Simon Emmerson and Denis Smalley.
- _____. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Experimental Music." by Cecilia Sun.
- _____. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Puerto Rico." by Donald Thompson.
- _____. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2nd ed. Online. London: Macmillan, 2001. S. v. "Schwartz, Francis." by Donald Thompson.
- Scarre, Chris. *Chronicle of the Roman Emperors: The Reign-by-Reign Record of the Rulers of Imperial Rome*. London: Thames & Hudson, Ltd., 1995.
- Schwartz, Francis. "Introduction a une poétique du *Polyart*." PhD diss., Université de Paris, 1982.
- _____. ca.1983-1989. "Calígula." Track 4 on *Paz en la Tierra: Música de Francis Schwartz*. Carmen Acevedo-Lucío, conductor, Coro de Cámara de la Universidad de Puerto Rico, and Francis Schwartz, Piano. Instituto de Cultura Puertorriqueña ICP-C 17, compact disc.
- _____. Interview by Rodney Padovani. Zoom video-call. February 28, 2023.
- Schwartz, Francis, and Rafael Aponte-Ledée. *Grupo Fluxus*. "Poética I...." Ateneo Puertorriqueño. March 8, 1968. [Concert Program Booklet]
- Thompson, Donald. "La Música Contemporánea en Puerto Rico." *Revista Musical Chilena* 35, no. 162 (1984) 110-118.

- _____. "Film Music and Community Development in Rural Puerto Rico: The DIVEDCO Program (1948-1991)." *Revista de Musica Latinoamericana* 26, no. 1 (2005): 102-11.
- Thompson, Donald, and Annie F. Thompson, eds. *Music and Dance in Puerto Rico from the Age of Columbus to Modern Times: An Annotated Bibliography*. New Jersey: Scarecrow Press, 1991.
- Thompson, Donald, and Francis Schwartz. *Concert Life in Puerto Rico, 1957-1992: Views and Reviews*. San Juan, PR.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1998.
- _____. "The Avant-Garde." In *Music in Puerto Rico: A Reader's Anthology*, 98-99. Maryland: The Scarecrow Press, 2002.
- Turner, Elizabeth. "Resistance, protest, and configurations of time, space and place in Herbs' Pacific reggae songs." *Ciudades Comunidades e Territórios* (2021): 26-41.
- Torres-Rivera, Noel. "The Making of an Avant-gardist: A Study of Rafael Aponte-Ledée's Early Life and Works (1957-1966)." PhD, diss., City University of New York, 2021.

Discography

- Schwartz, Francis. ca.1983-1989. "Calígula" Track 4 on *Paz en la Tierra: Música de Francis Schwartz*. Carmen Acevedo-Lucío, conductor, Coro de Cámara de la Universidad de Puerto Rico, and Francis Schwartz, Piano. Instituto de Cultura Puertorriqueña ICP-C 17, compact disc.



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

Apuntes sobre algunas tendencias de la música popular latinoamericana contemporánea

Ángel G. Quintero Rivera

Resumen

Este ensayo presenta algunos apuntes sobre las tendencias que el autor considera sobresalientes en la música popular latinoamericana durante las últimas dos décadas. El artículo está basado en la “entrada” sobre “Música” que el autor publicó en el año 2006 en la *Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe*. El presente trabajo se puede leer como epílogo o “puesta al día” de la entrada sobre música en la enciclopedia. Una de las tendencias examinadas en el ensayo es el creciente desarrollo de la porosidad y el intercambio entre lo antiguamente considerado “culto” y lo popular.

A principios de este siglo, los editores de un ambicioso y valioso proyecto editorial para conformar una *Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe* desde las Ciencias Sociales me invitaron a preparar la “entrada” sobre “Música”¹ En este ensayo quisiera compartir unos apuntes sobre las tendencias que considero sobresalientes en la música popular latinoamericana de las dos décadas siguientes. Muchos de los principales procesos examinados en el ensayo original siguen importando hoy en día. Su ausencia en el texto que sigue es para evitar repeticiones, no porque no se consideren

¹ Se publicó originalmente por la editorial Boitempo en São Paulo y posteriormente en español por AKAL. Emir Sader e Ivana Jinkings, coordinadores, *Latinoamericana: Enciclopédia contemporânea de América Latina e do Caribe* (São Paulo: Boitempo, 2006) y en español: (Madrid: AKAL, 2009), mi ensayo en pp. 852 – 869 de la edición en castellano, que en total consta de 1,383 páginas.

pertinentes. En ese sentido, idealmente este ensayo debería leerse como epílogo o “puesta al día” de aquel. Es necesario aclarar también, que ambos siguiendo el espíritu de la *Enciclopedia*, intentan examinar procesos latinoamericanos en su conjunto, lo que seguramente representa lagunas nacionales importantes, agudizada por limitaciones de fuentes y de conocimientos del autor respecto a algunas regiones.

Entre la primera edición de aquella Enciclopedia y la actualidad se han ido fortaleciendo algunas de las tendencias examinadas en aquel momento. La más importante, a mi juicio, es aquella con la cual concluí el ensayo: el creciente desarrollo de la porosidad y el intercambio entre lo antiguamente considerado “culto” y lo popular. Se ha afianzado aún más el carácter plebeyo de este proceso democratizador, pues el quebrantamiento de esas divisiones jerárquicas ha sido impulsado principalmente “desde abajo”, desde prácticas estéticas populares. El proceso se ha manifestado en diversos ámbitos, muy interrelacionados pues caracteriza el periodo un entrecruce de géneros antes constituidos como estancos separados. Los ámbitos principales, a mi juicio, han sido un jazz “latino” tan rico y complejo como la música erudita, liberándose del estereotipo de un ritmo necesariamente ejecutado desde la percusión; un pop *nacional* sofisticado liderado principalmente por cantantes femeninas; una generalización y desarrollo estético del reggaetón (lírica y musicalmente) y su fusión dominante con otros géneros autóctonos; la exitosa incursión en la música cinematográfica; y, finalmente, una música de concierto indisolublemente compuesta desde la tradición jazzística y salsera de la improvisación.

El llamado “jazz latino” que en muchas ocasiones antes había caracterizado a un jazz sobre un *bajo obstinado* rítmico evidente con el uso de las congas y/o timbales siguiendo una simplificación de la

tradición de Chano Pozo con Dizzy Gillespie se fue liberando de ese estereotipo, desarrollando prácticas rítmicas estéticas complejas y virtuosas en otros instrumentos. Es significativo que este desarrollo estético del jazz latinoamericano ha venido acompañado de una propuesta identitaria de combinar el lenguaje del jazz con expresiones de las músicas *nacionales* latinoamericanas o más ampliamente *afrocaribeñas*.

Ya en el cambio de siglo el pianista panameño Danilo Pérez y el saxofonista puertorriqueño David Sánchez, entre otros (Chick Corea, William Cepeda, etc.), estaban de lleno en estos esfuerzos, y lo han continuado desarrollando en estos últimos quince años (por ejemplo, el disco de Perdomo *Panamá* del 2014 y el disco *Carib* del 2019 de Sánchez); pero quería destacar en el periodo de este ensayo la extraordinaria obra del saxofonista Miguel Zenón. Mulato, oriundo de uno de los sectores más desaventajados económica, social y culturalmente de San Juan de Puerto Rico, estudió con becas, primero en la Escuela Libre de Música de San Juan y luego en los programas más prestigiosos de jazz de los Estados Unidos.

Ha recibido numerosos premios y reconocimientos tanto como intérprete como compositor (el más reciente otorgado en 2024, un Grammy en la categoría de mejor álbum de jazz latino). Ha sido el más consistente estudioso e innovador de las músicas tradicionales “latinas” (especialmente las puertorriqueñas) para el lenguaje del jazz. Ya era evidente este esfuerzo desde su segunda grabación *Ceremonial* (2004); advirtiendo su continuación en *Jibaro* (2005) con la música tradicionalmente campesina; *Esta Plena* (2009) con la sonoridad proletaria urbana y de las costeras plantaciones; *Alma Adentro* (2011) con el cancionero *nacional* -principalmente de boleros-; *Identities are Changeable* (*Las identidades son intercambiables* 2014) sobre la experiencia NuyoRican; *Típico* (2017) y *Yo soy la Tradición* (2018) en torno a la experiencia íntima de lo *nacional*; *Sonero, The Music of Ismael Rivera*

(2019) sobre el más importante eslabón entre la tradición afro de la bomba y la plena con la salsa; y su más reciente *El Arte del Bolero* (2021) en dúo con el pianista venezolano Luis Perdomo. Además, ha sido un importante promotor de estas sonoridades, organizando en el 2011 la *Caravana Cultural* para llevar jazz a las zonas rurales del país y proveerles experiencia en ejecución a músicos jóvenes.

Otro desarrollo interesante *nacionalizador* del jazz en una manera distinta se dio en Brasil con la Orquesta Rumpilezz constituida en Salvador de Bahía por cinco percusionistas y catorce intérpretes de los diversos instrumentos de la familia de los vientos metal. Sería materia de discusión si pudiera o no llamarse jazz a sus composiciones, pues la orquesta enfatiza en las músicas afrobrasileñas tradicionales, pero otorgándole un “aire” contemporáneo a través de armonías y otros recursos jazzísticos.

Un segundo proceso que caracteriza a las músicas latinoamericanas de estas primeras dos décadas del siglo XXI se manifiesta en una estilización del nuevo cancionero popular que enfatizando sus tradiciones constitutivas simultáneamente se elabora con parámetros muchas décadas antes identificadas con los *lieds* “clásicos”. Como fenómeno general latino las voces femeninas han predominado en este desarrollo. Se trata de, principalmente, cantautoras muchas de las cuales son a su vez excelentes instrumentistas, que manifiestan una sensibilidad juvenil y feminista pero que no rechazan acompañarse de músicos y cantantes varones, y de generaciones anteriores. De hecho, algunas han grabado incluso con sus padres.

Siguiendo la ruta que abrieron la barranquillera Shakira y, sobre todo, la mexicana de Tijuana Julieta Venegas, se han destacado en esta última década y media en México todo un grupo muy talentoso de cantautoras. Ambas pioneras partieron del rock nacional y el pop. Venegas -virtuosa en el piano, la guitarra y el acordeón- incorporó rancheras e instrumentos autóctonos indoamericanos, mientras

Shakira sobre todo otorgó giros de la tradición árabe de Colombia (estupendamente en el baile de vientre). Todas las cantautoras mexicanas siguientes se reconocen influenciadas por Venegas, aunque fueran cada una desarrollando su propia versión *nacionalizadora* del pop o rock inicial, no solo en la sonoridad y sus letras, sino también en la manera de presentarse (la vestimenta y los peinados, por ejemplo) y en su labor social comunitaria. Merecen destacarse Natalia Lafourcade (chilanga de familia chilena), Lila Downs, Ximena Sariñana y Carla Morrison. Podríamos añadir al grupo a la vocalista y pluri-instrumentista (guitarra, piano, batería, armónica...) chilena Mon Laferte, pues maduró su carrera mientras vivía emigrada en México. Una característica de este tiempo es la gran colaboración que exhiben los cantautores latinoamericanos entre sí en distintos géneros musicales. Muchas de estas cantautoras han producido grabaciones en conjunto, así como con otros cantautores varones, por ejemplo: Mon Laferte con el colombiano Juanes y el uruguayo Dexler, por ejemplo; Morrison con Ricky Martin; Lafourcade con el brasileño Gilberto Gil...

La fina cantante brasileña Livia Netrovski realizó múltiples presentaciones con Fred Ferreira con quien grabó el álbum *DUO* (2012), así como con su padre Arthur con quien produjo los discos *Pós Você e Eu* (2016) y *Sarabanda* (2020). Arthur Netrovski merece un destaque propio en este ensayo, pues muchas de sus composiciones -que canta su hija- se han distinguido por un esfuerzo consciente (muy exitoso, a mi juicio) de entrelazar las tradiciones musicales del Brasil con la música “clásica” europea.

Otra cantautora brasileña destacada en estos pasados quince años es Tulipa Ruiz, quien grabó como solista y a dúo con el cantautor Marcelo Jeneci. Ambos vienen de la tradición del MPB², otorgándole una mayor heterogeneidad de ritmos contemporáneos. De hecho, Tulipa participó en el debut del rapero contestatario Emicida, y Jeneci participó en grabaciones con el máximo exponente popular de la música afrobrasileña de estos años Chico César, así como con el fino músico y musicólogo José Miguel Wisnik. Merece incluirse en este panorama también la cantautora y poli-instrumentista Mallu Magalhaes (guitarra, harmónica, banjo, dobro y ukulele) tanto como solista, como a dúo con el también cantautor (y su compañero) Marcelo Camelo. En Mallu predomina la sensibilidad rockera en sus esfuerzos *nacionalizadores*. Finalmente, no quisiera dejar de mencionar a la cantautora Céu, también instrumentista que combina los teclados con la percusión. Su trasfondo es más bien el MPB, aunque muy claramente influenciada por las cantantes afro estadounidenses del jazz, por el reggae de Bob Marley y por el innovador cantautor afrobrasileño que en los 1980 fusionaba sambas con rock y funk Jorge Ben, uno de los fundadores del movimiento *Tropicalia*.

La mayor contribución puertorriqueña a este movimiento de cantantes femeninas que han renovado en estos últimos años el cancionero *nacional* a través de una mayor estilización y complejidad del pop es, a mi juicio, iLe (Ileana Cabra Joglar). Se inició en los escenarios como la voz femenina del grupo *Calle 13*, donde era denominada PG en alusión irónica a las películas aptas para menores con “parental guidance”, siendo ella la menor de sus hermanos que lideraban el grupo, Residente en la canción y Visitante en la música. Al lanzarse como solista sorprendió con un estilo marcadamente

² Música Popular Brasileira

distinto de su celebridad secundaria en el rap anterior. En los tres discos que ha grabado hasta ahora *iLevitable* (2016), *Almadura* (2019) y *Nacarile* (2022) exhibe una enorme variedad de géneros, muchos otorgándole cariz moderno y estilizado a antiguas formas “tropicales”. Canta una canción con su padre, muchas compuestas por su hermana Milena Pérez Joglar, y otras de generaciones previas (como una composición de su abuela). Las letras son muy poéticas y sugerentes, exhibiendo un recatado erotismo en la onda de un nuevo feminismo feminista. También, como sus hermanos de *Calle 13*, su transformación estilística no ha significado abandono alguno de su compromiso político de libertad y justicia social; al contrario, en *Almadura* y *Nacarile* se torna incluso más evidente.

Puertorriqueña es también la cantautora Kany García cuyo pop ha sido galardonado varias veces en los Grammy y los Billboard. Además de componer y cantar toca la guitarra, la armónica y el violoncelo. Su música (siete discos entre el 2007 y el 2020) es más pop convencional tipo balada, pero en algunas de sus composiciones incorpora sonoridades latinas, sobre todo colombianas. García se identifica como lesbiana y se ha destacado en luchas sociales, sobre todo en pro de la educación con perspectiva de género, y contra los feminicidios y la violencia patriarcal.

Cuba siempre contribuye a estos movimientos. Merece destacar a Liuba María Helvia que se distingue por combinar la sonoridad tradicional cubana con la “clásica” occidental.

Rita Payés nació y vive en Cataluña, pero quisiera incluirla entre este grupo de nuevas cantantes y cantautoras en Latino América, porque la mayor parte de su producción es claramente latinoamericana. Formada en el jazz y de madre guitarrista, entrelaza excelentemente la extraña combinación de trombón con guitarra y voz. Asimismo, combina novedosamente aires de bolero y bossanova con melodías sefardíes y canciones de cuna catalanas.

Contrario a las cantantes mencionadas que se han distinguido como solistas, la colombiana caribeña Li Soumet ha alcanzado su popularidad como la voz de la banda *Bomba Estéreo* y la principal responsable del giro rapero que fue la banda fue asumiendo. Merece incluir dicha banda en esta sección, pues, como muchas de las solistas descritas antes, partiendo del rock nacional alternativo al estilo de sus compatriotas de *Aterciopelados* ha desarrollado una musicalidad muy variada y rica en las múltiples expresiones de la música colombiana. Con el antecedente en los 1990 de los grupos colombianos que intentaron rescatar y modernizar sonoridades “típicas” -*Sidesteppers* y Bloque de Búsqueda- y con la evidente alusión al rock nacional latinoamericano (su nombre evoca irremediablemente al rock nacional argentino *Soda Stereo*), Bomba Estéreo fue desarrollando una sonoridad que ha sido etiquetada como “*alternative electric cumbia*” o “*rock psicodélico nacional*”, aunque también pueden escucharse en sus grabaciones elementos del vallenato, del bullerengue, del porro y la sonoridad de las gaitas (especie de flautas de procedencia indígena). Su fundador, el *cachaco* (nativo de Bogotá) Simón Mejías provenía del rock alternativo, pero para la fundación de la banda incorporó a la caribeña Soumet con experiencia previa en el reggae y el rap. En años de experimentación *nacionalizadora* ha ido predominando la sensibilidad contemporánea del reggaetón, con el rap dinámico de Li, lo que nos conduce a la próxima sección de este ensayo.

Un tercer proceso fundamental que ha experimentado la música latinoamericana en los pasados quince años ha sido la generalización regional del reggaetón como la música juvenil más popular, con un desarrollo simultáneo de sus letras y su sonoridad. Sorprende, por ejemplo, que en un país con una cultura musical tan poderosa y rica como Brasil, hayan sido las raperas pop Anitta, Ludimilla y la *drag queen* Pabllo Vittar las cantantes más populares de este período con una especie de reggaetón que

denominan funk carioca. Como también que una cultura sonora tan desarrollada y musicalmente elaborada como la salsa en Puerto Rico haya experimentado colocarse en un segundo plano ante la generalización del reggaetón. Su popularidad no solo se manifiesta en los elevados lugares alcanzados en las ventas y los *hit-parades*, sino en el hecho de que casi todas las estrellas de la salsa y el pop necesiten recurrir a dúos con reggaetoneros para mantener su vigencia y alcanzar el éxito. Ese fue el caso insólito de la canción “Despacito”, convertida en uno de los mayores éxitos mundiales de la última década, colaboración entre el cantautor pop Luis Fonsi y el reggaetón de Daddy Yankee, uno de los pioneros y más exitosos intérpretes del género, como señalamos en el ensayo original para la enciclopedia (cuyo padre tocaba bomba -género puertorriqueño más apegado a su tradición afro- con los Hermanos Ayala). Es significativo también que en el espectáculo de mitad de juego de la competencia deportiva más celebrada y televisada de los Estados Unidos (*Super Bowl halftime-show*) en febrero de 2020 las artistas escogidas para el evento, las mega estrellas del pop J.Lo y Shakira hayan decidido acompañarse con estrellas del reggaetón: la colombiana Shakira con el trapero puertorriqueño Bad Bunny y la puertorriqueña Jennifer López con el reggaetonero colombiano J. Balvin.

Al reggaetón se le denomina también “música urbana”, respondiendo al hecho de que su sonoridad está montada sobre el machacón sonido de las máquinas, predominante en las urbes contemporáneas (contrario a la sonoridad de la naturaleza o los sonidos elaborados por los humanos mismos -pregones, cantos de trabajo o de cuna...). Inicialmente, ese tipo de sonoridad predominaba abrumadoramente en esta nueva música juvenil urbana, que respondía a la realidad socio sonora de los lugares de residencia de sus forjadores y a la necesidad -como música juvenil- de diferenciarse de las generaciones previas. Estas mismas razones llevaron a que sus letras exacerbaran aquello que más los

distinguía generacionalmente: su sexualidad a flor de piel. Pero proviniendo principalmente también de sectores sociales marginados o de trabajadores, muchas de sus letras fueron acentuando la tradición contestataria del rap, el hip-hop y el reggae de donde fue conformándose, y el reggaetón fue consolidado una tradición de crítica social, irreverencia, activismo y protesta. Así fueron en Brasil los casos de Criolo y Emicida.

El reggaetón tiene orígenes en Panamá y en Puerto Rico donde se consolidó. Al escribir esta entrada para la primera edición de la *Enciclopedia* todos sus exponentes de renombre internacional eran puertorriqueños. En estos últimos quince años se ha generalizado por todos los países de habla hispana y más allá. Una vez establecida su identidad propia ha rebasado su carácter “juvenil” popularizándose letras mucho más complejas vivencialmente abarcadoras y una sonoridad muchísimo más elaborada, variada y rica. Aunque no se han abandonado completamente las pistas conformadas por retazos de grabaciones previas (los DJ), ahora predomina la instrumentación acústica en vivo. Merecen destacarse en ambos ámbitos (letra y música) los constituyentes del grupo puertorriqueño *Calle 13* (René Pérez Joglar o “Residente”, Eduardo Cabra o “Visitante” e Ileana Cabra Joglar (iLe o “PG-13”). Entre su lanzamiento en el 2005 y su disolución en el 2015, *Calle 13* grabó cinco discos y acaparó la enorme mayoría de los premios y distinciones de la música “urbana”: 21 Grammy Latinos (récord mundial) además de tres Grammy sin apellido (anglosajones). Además de enriquecer el reggaetón con música nacional propia, el grupo se distinguió por estudiar, visitar e incorporar primero diversas músicas latinoamericanas y luego incluso de los lugares más insospechados del mundo. Esa amplitud ha llevado a muchos (incluyendo a ellos mismos) a diferenciar su música del reggaetón; pero, a mi juicio, mantiene en lo fundamental el “aire” o sonoridad del género desde donde el grupo se inició. Combina hoy,

musicalmente, en sus videos y en sus letras, un arraigado sentimiento nacional con un latino-americanismo bolivariano y un profundo humanismo internacional. Así mismo, una aguda crítica político-social, con una muy imaginativa ironía y humor respecto a los más diversos aspectos de la cotidianidad (de manera especial, las relaciones de género). Su carácter internacionalista y sus posiciones de izquierda no sólo se manifiestan en sus composiciones, sino también en las numerosas colaboraciones con otros artistas y las personas invitadas a sus grabaciones y videos. Se destacan, entre muchos, la cantautora argentina Mercedes Sosa (un año antes de fallecer), la excelente nueva trova cubana de Silvio Rodríguez, Totó la Momposina de Colombia, Susana Baca de Perú, el “filósofo” de la salsa Rubén Blades de Panamá, el compositor argentino Gustavo Santaolalla, el rock nacional mexicano de Café Tacvba, la más destacada rapera española La Mala Rodríguez y a dos de los reggaetoneros puertorriqueños de más clara consciencia social Tego Calderón y Julio Voltio. Además, incorporaron en sus grabaciones al expresidente uruguayo (antiguo tupamaro) José Mujica, al fundador de Wikileaks Julian Assange (clandestinamente desde la embajada donde se encontraba refugiado), y segmentos de grabaciones del subcomandante Marcos, del Che Guevara y de Salvador Allende.

A partir del 2015 sus integrantes han seguido exitosas carreras como solistas. Especialmente René cuyo primer disco *Residente* recibió nominaciones en nueve categorías de los Grammy Latinos del 2017 y fue premiado en dos; y fue galardonado en el 2020 con el Grammy (sin apellido) al “Mejor álbum latino de rock, urbano o de música alternativa”, premio que correspondió a iLe con *iLevitable* en el 2017. Posteriormente (en 2018, 2019 y 2020) los videos y canciones de Residente habían recibido (hasta el 2021) otras ocho nominaciones y tres premios.

Visitante, que ya había colaborado antes como músico multi-instrumentista con artistas de la talla de Beyoncé, Shakira, Mercedes Sosa y Jorge Drexler, se concentra a partir del 2015 en la fase artística de productor, añadiendo como tal varios Grammy adicionales a su abultada cosecha con *Calle 13*, convirtiéndose en el productor más galardonado -por mucho- de los Grammy Latinos. En el 2020 ha lanzado unos sencillos como solista, en el 2021 publicó el EP titulado *Cabra* y en el 2023 el álbum *Martínez*.

En las protestas ciudadanas masivas del verano del 2019 que forzaron la renuncia del máximo ejecutivo electo de Puerto Rico, la activa participación de Residente, iLe, Benito Martínez “Bad Bunny” y Ricky Martin (junto a otros artistas de diversos géneros musicales) resultó fundamental. Los primeros tres compusieron y lanzaron el excelente reggaetón contestatario “Afilando los cuchillos” que en solo un día había alcanzado 2.5 millones de visitas en YouTube. Este es un dato muy ilustrativo de la realidad de la música latinoamericana (e internacional) hoy. No es casualidad que sea el “trapero” y reggaetonero Bad Bunny el cantautor latinoamericano internacionalmente más popular en el momento que escribo. De estilo muy irreverente, no solo en sus letras, sino también en sus peinados y su ropa, es una estrella formada en las llamadas “redes sociales”. Fue a través de éstas que alcanzó popularidad, previo a incorporarse a la industria de la música. Inicialmente se le clasificó como exponente de Trap, que es un subgénero del hip-hop caracterizado por el uso de sintetizadores, cajas rítmicas, sub-graves, hi-hats de subdivisión binaria o ternaria y modos armónicos menores buscando una estética oscura. Es decir, que mientras el reggaetón fue tornándose más armónico, el trap parecía retroceder a lo electrónico y las pistas grabadas. Es entendible que un rapero de poca formación musical se iniciara en el 2015 en el trap, pero la gran sensibilidad y extraordinaria habilidad de improvisación lírica de Bad Bunny lo llevó muy pronto

a moverse más bien hacia el reggaetón que estaba además enriqueciéndose con su incorporación de otras sonoridades, en su caso principalmente el dancehall, el merengue y la cumbia. Como *Calle 13*, Emicida y muchos exponentes del reggaetón de otros países, Bad Bunny manifiesta un profundo compromiso social y político. Es importante destacar que Bad Bunny y Residente, los más destacados y populares exponentes de un género inicialmente tildado de machista y degradante hacia la mujer, hayan terminado siendo militantes luchadores en contra de los feminicidios y la violencia de género.

En portugués, merece mención especial el joven afro Baco Exu do Blues de Salvador de Bahía, cuyo éxito está relacionado musicalmente al entrecruce de su rap con samba, blues y el MPB y en su lírica -como Residente- la combinación de fuertes metáforas con lenguaje simultáneamente crudo y poético, y referencias frecuentes a la literatura nacional brasileña.

No quisiera concluir estos apuntes sobre la generalización, nacionalización e impacto de la llamada música urbana en estas últimas décadas sin mencionar al grupo del Pacífico colombiano ChocQuibTown. Es interesante como de la región probablemente más marginalizada y poco urbana de Colombia surgiera el grupo que se destacaría más internacionalmente por la música “urbana” de ese país (su nombre hace alusión a la región afrocolombiana del Chocó y su ciudad principal Quibdó). Su música parte del hip-hop y el reggae, como el reggaetón, y cómo éste fue enriqueciéndose con músicas múltiples, sobre todo con la variada, desconocida y subestimada música afro del Pacífico: currulao, bunde, aguabajo, bambazú..., y con el funk electrónico y la salsa acústica. Bajo la dirección de su cantante femenina “Goyo,” el grupo central fundamentalmente de percusión -en vivo y electrónica- incorporó el otro gran instrumento del Pacífico, la marimba, y la combinación jazzística de guitarra y bajo eléctrico, batería y saxofón. Sus más célebres y celebradas composiciones manifiestan un sentido de identidad

regional, “racial” y étnica. De su fundación en el 2000 hasta el 2020 habían producido diez álbumes y recibido numerosos galardones y reconocimientos.

Con intenciones similares, instrumentos de la región y géneros afro del Pacífico, pero desde una base más bien “salsera”, se ha destacado también en este periodo el grupo afrocolombiano *La Herencia del Timbiquí*, siguiendo los pasos de la extraordinaria labor previa de investigación e interpretación de Hugo Candelario y el *Grupo Bahía*.

Hasta finales del siglo XX, una música anglo-caribeña de tan importantes repercusiones internacionales y entre los militantes contra el racismo y el eurocentrismo -el reggae- había tenido una mayor repercusión en la América Latina a través de sus derivados del dancehall y el reggaetón que por sí misma. Se formaron grupos que tocaban reggae, siendo los más conocidos *Gondwana* de Chile y *Los cafres* de Argentina, ambos fundados en el 1987, pero sin mayor consecuencia. Empieza a tener un mayor impacto con grupos que, como en el rock y lo urbano, van incorporando las sonoridades latinoamericanas a su reggae. Merecen mencionarse, entre muchos, *Cultura Profética* de Puerto Rico, *Nonpalidice* de Argentina ambos fundados en el 1996 y *BaianaSystem* fundado en el 2009 en Bahía, Brasil. La riqueza y variedad de la música brasileña que *BaianaSystem* incorpora, junto a la fuerza de los Sound Systems de Jamaica le otorgan al grupo una sonoridad más compleja y novel.

Un cuarto fenómeno que ha experimentado la música latinoamericana del siglo XXI es la exitosa incursión en la música cinematográfica. Los compositores principales al respecto han sido sin duda el argentino Gustavo Santaolalla y el puertorriqueño Llin Manuel Miranda. Santaolalla se inició (y continúa) en el rock nacional argentino, pero no ha sido desde allí que ha cultivado sus éxitos internacionales, sino a través de una sensibilidad muy fina incorporando sonoridades indígenas a una

composición que podríamos denominar “de concierto”. Lín Manuel Miranda alcanzó sus mayores éxitos combinando el hip hop y el teatro del “musical”. Ambos se han mantenido muy activos en la industria cinematográfica norteamericana.

El quinto y último proceso que quería destacar en este artículo es la consolidación de una música que partiendo de la tradición y elementos de la música llamada “erudita” se compone e interpreta desde la tradición jazzística y salsera de la improvisación. Conozco, más que nada, obviamente, las composiciones e improvisaciones de mi compatriota Alfonso Fuentes que sobre muy diversos géneros nacionales -principalmente aquellos identificados con los sectores sociales populares- desarrolla piezas de un fuerte y fino valor estético. Ya en el siglo XX Ernesto Cordero lo había ido desarrollando en las *cadenzas* de sus conciertos, pero Fuentes en el XXI lo ha expandido a nivel general de la composición. Es interesante la difusión que ha alcanzado su música en China donde sus conciertos y otras piezas han sido interpretados ante miles de espectadores.

Reitero, pues, para resumir, que estos cinco procesos de las músicas latinoamericanas del siglo XXI han profundizado

la tarea de destruir la caduca división tajante entre música erudita o de arte, por un lado, y música tradicional o popular, de otro.³

También las distinciones entre lo cosmopolita y lo nacional, lo tradicional y vanguardista, contribuyendo a destruir las diferencias sociales que esas divisiones geográfico-musicales han simbolizado y ayudado a perpetuar.

³ Elie Siegmeister, *Música y sociedad*, México: Siglo XXI, [1938] 1980.

Referencias

- Agawu, Kofi. *The African Imagination in Music*, Nueva York: Oxford University Press, 2016.
- Brooks, Daphne A. *Linear Notes for the Revolution. The Intellectual Life of Black Feminist Sound*. Londres: Harvard University Press, 2021.
- Contreras, Félix. “Gustavo Santaolalla: A True Master of All Trades.” Publicado el 5 de febrero de 2021. <https://www.npr.org/2021/02/02/963319468/gustavo-santaolalla-a-true-master-of-all-trades>
- Cravo, Albin. *Diccionario da Música Popular Brasileira*. <https://dicionariompb.com.br/> Consultado el 2 de noviembre de 2023.
- Deluxe, R.J. “David Sánchez and his Universe.” Publicado el 1 de marzo de 2004. <https://www.allaboutjazz.com/david-sanchez-and-his-universe-david-sanchez-by-rj-deluxe>
- Denis, Christopher. *Afro-Colombian Hip-Hop, Globalization Transcultural Music and Ethnic Identities*. Lanham Maryland: Lexington Books, 2011.
- Dudley, Shannon. *Carnival Music in Trinidad: Experiencing Music: Expressing Culture*. Nueva York: Oxford University Press, 2003.
- Dunn, Christopher. *Brutality Garden: Tropicalia and the Emergence of a Brazilian Counterculture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2001.
- Fernández, Raúl. *Latin Jazz: La combinación perfecta* (ed. bilingüe). San Francisco: Smithsonian, 2002.
- Fernández, Suzette. “Luis Fonsi and Daddy Yankee’s Despacito Reaches 6 Billions Views on YouTube.” Publicado el 25 de febrero de 2019. <https://www.billboard.com/music/latin/luis-fonsi-daddy-yankee-despacito-video-6-billion-views-8499823/>
- Flores, Juan. *From Bomba to Hip-Hop*. Nueva York: Columbia University Press, 2000.
- Fripp, Matt. “Miguel Zenon: Interview with the Puerto Rican Saxophonist.” Publicado el 24 de julio de 2021. <https://jazzfuel.com/miguel-zenon-interview/>

- García Canclini, Nestor, ed. *Iberoamérica 2002: diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*. Madrid-México: Santillana, 2002.
- Garamuño, Florencia. *Modernidades primitivas: tango, samba y nación*. Buenos Aires: FCE, 2007.
- Hutchinson, Sydney, ed. *Salsa World: A Global Dance in Local Contexts*. Filadelfia: Temple University Press, 2014.
- Jurek, Thom. "Natalia Lafourcade: *De todas las flores* Review." <https://www.allmusic.com/album/de-todas-las-flores-mw0003820458>
Última visita el 26 de abril de 2023.
- Largey, Michael. *Vodou Nation: Haitian Art, Music and Cultural Nationalism*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.
- Lipsitz, George. *Dangerous Crossroads: Popular Music, Postmodernism, and the Poetics of Place*. London: Verso, 1994.
- Maia, Felipe. "Brazilian Funk is Going Global." *Rolling Stone*. Publicado 6 de mayo de 2024.
<https://www.rollingstone.com/music/music-features/brazilian-funk-baile-funk-ludmilla-anitta-1235015874/>
- Marti, Josep. *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Valles: Ed. Deriva, 2000.
- Miranda, Lín Manuel. "Give Puerto Rico Its Chance to Thrive." *The New York Times*. 28 de marzo de 2016. <https://www.nytimes.com/2016/03/28/opinion/lin-manuel-miranda-give-puerto-rico-its-chance-to-thrive.html>
- Miranda, Lín Manuel (@Lin_Manuel). "The greatest rapper in the family came through tonight...@Residente aka mi primo René! #Asidegrandesonlasideas." X, 14 de febrero de 2016. https://x.com/Lin_Manuel/status/695110152106725376
- Montes Pizarro, Errol. *Más ramas que raíces: Diálogos musicales entre el Caribe y el continente africano*. San Juan: Ed. Callejón, 2018.
- Montoya, Leydy. "Biografía de Julieta Venegas." *Historia-Biografía*. Disponible en: <https://historia-biografia.com/julieta-venegas/>

- Moreira, Raquel. "Dragging White Femininity: Race and Gender Inauthenticity on Instagram." In *The Routledge Handbook of Ethnicity and Race*, editado por Bernadette Marie Calafell y Shinsuke Eguchi. New York: Routledge, 2023.
- Muñoz, Enrique. *Jazz en Colombia: Desde los alegres años veinte hasta nuestros días*. Barranquilla: La Iguana Ciega, 2007.
- Negus, Keith. *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Negus, Keith. *Popular Music in Theory*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- Orovio, Helio. "Liuba María Helvia." En *Cuban Music from A to Z*, 111. Durham: Duke University, 2004.
- Pérez de Ziriza, Carlos. "Mala Rodríguez, Premio Nacional de Musicas Actuales." *El País*, 11 de octubre de 2019.
https://elpais.com/cultura/2019/10/11/actualidad/1570791134_737171.html
- Pieffer, Ryan. "Bomba Estéreo Brings Brown Power and Endless Optimism to FM Festival." *Miami New Times*, enero 24 de 2017.
<https://www.miaminewtimes.com/music/bomba-est-reo-brings-brown-power-and-endless-optimism-to-fm-festival-9086577>
- Quintero-Rivera Ángel G. "Músicas latinoamericanas." En *Latinoamericana: Enciclopedia contemporánea de América Latina y el Caribe*. Emir Sader e Ivana Jinkings, coordinadores. Madrid: Akal, 2009.
- Quintero-Rivera, Ángel G. *Cuerpo y cultura, Las músicas "mulatas" y la subversión del baile*, Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2009.
- Radano, Ronald, y Bohlman, Philip, eds. *Music and the Racial Imagination*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Ramírez, Tanisha Love. "Calle13's René Pérez Receives Nobel Peace Summit Award." *The Huffington Post*. Publicado el 18 de noviembre de 2015.
https://www.huffpost.com/entry/calle-13s-rene-perez-receives-nobel-peace-summit-award_n_564c9edae4b045bf3df1e1dc
- Rannysen, Myka, et al. "As melhores músicas de BaianaSystem para sentir a Bahia pelo som." *Letras de músicas*, 24 de agosto de 2021.
<https://www.lettras.mus.br/blog/baianasystem-melhores-musicas/>

- Reguillo, Rossana. *Emergencias de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma, 2000.
- Rivera, Raquel. *New York Ricans from the Hip-Hop Zone*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Rosado, Benjamín. “La vida en trompa de Rita Payés.” *El Mundo* (Madrid), 12 de septiembre de 2022. <https://www.elmundo.es/la-lectura/2022/12/09/6390a83921efa04e4b8b45d1.html>
- Salinas Rodriguez, José Luis. *Jazz flamenco, tango: las orillas de un ancho río*. Madrid: Ed. Catriel, 1994.
- Senra de Oliveira, Elysabeth. *Moviendo los engranes: discurso, música y política a partir de los 90*. San Juan-Santo Domingo: Ed. Isla Negra, 2007.
- Siegmester, Elie. *Música y sociedad*. México: Siglo XXI, [1938] 1980.
- Stam, Robert. *World Literature, Transnational Cinema and Global Media: Towards a Transartistic Commons*. Londres: Routledge, 2019.
- Thompson, Robert Farris. *Aesthetic of the Cool, Afro-Atlantic Art and Music*. Nueva York: Periscope, 2011.
- Zavaley, Emilio. “Los Cafres: la historia de la banda que marcó el futuro del reggae en Latinoamérica.” *Rolling Stone*, 2 de enero de 2020. <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/los-cafres-historia-banda-marco-futuro-del-nid2320400/>
- Zenón, Miguel. *Homepage*, 2023. <https://miguelzenon.com/>

Documentales

Trueba, Fernando, dir. *Calle 54*. Spain/France, 2000.

Artículos publicados en línea sin autor identificado

“Baco Exudó Blues supera a Beyoncé e Jay-Z e leva premio em Cannes.” *O Globo, Rio de Janeiro*. Publicado el 18 de junio de 2019. <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/baco-exu-do-blues-supera-beyonce-jay-e-leva-premio-em-cannes-23748593>

- “Bad Bunny is Apple Music Artist of the Year for 2022.” *Apple Newsroom*. Publicado el 9 de noviembre de 2022.
<https://www.apple.com/newsroom/2022/11/bad-bunny-is-apple-musics-artist-of-the-year-for-2022/>
- “Biografía de Ile.” Buena Música. Última visita, 8 de agosto de 2021.
<https://www.buenamusica.com/ile/biografia>
- “Bob Dylan quedó impresionado con PG 13 y su versión del himno boricua.” *Noticel*. Publicado el 7 de febrero de 2015.
<https://www.noticel.com/pop/vida/20150207/bob-dylan-quedo-impresionado-con-pg-13-y-su-version-del-himno-boricua/>
- “Bomba Estéreo Strives to Save the Planet and Smoothe the Heart.” *The New York Times*. 7 de septiembre de 2021.
- “Calle 13’s Rene Pérez on Revolutionary Music, WikiLeaks and Puerto Rican Independence.” *Democracy Now*. Publicado el 15 de noviembre de 2013.
https://www.democracynow.org/2013/11/15/calle_13_s_rene_residente_perez
- “Ileana Cabra vuelve ‘ileconocible’ y ‘Caníbal.’” *El Nuevo Día*. Publicado el 1 de abril de 2016.
<https://www.elnuevodia.com/entretenimiento/musica/notas/ileana-cabra-vuelve-ileconocible-y-canibal/>
- “Julieta Venegas.” *Billboard Magazine*. 123, No.1 (March 26, 2011): 39.
- “Kany García une la moda con la gestión social.” *El Nuevo Día*. Publicado el 2 de febrero de 2016.
<https://www.elnuevodia.com/entretenimiento/musica/notas/kany-garcia-une-la-moda-con-la-gestion-social/>
- “Lila Downs: La cultura oaxaqueña hecha mujer.” Última visita el 16 de diciembre de 2017.
<https://www.viveoaxaca.org/2011/03/lila-downs-la-cultura-oaxaquena-hecha.html>
- “Meet ChocQuibTown, the Biggest Afo-Colombia Band in the World. *Okay Africa*. Publicado el 2 de agosto de 2016.
<https://www.okayafrica.com/chocquibtown-afro-colombian-band-world/>
- “Meet Emicide, Ascending Brazilian Rapper.” Publicado el 11 de abril de 2011.
deepbrazil.com

“Melhores discos nacionais de 2017.” *Rolling Stone Brasil*.

<https://rollingstone.com.br/galeria/melhores-discos-nacionais-de-2017/>

“Puerto Rican Composer Alfonso Fuentes Gives a Moving Surprise Performance.” Department of Spanish and Portuguese, Princeton. Publicado el 23 de marzo de 2023.

<https://spo.princeton.edu/news/puerto-rican-composer-alfonso-fuentes-col%C3%B3n-gives-moving-surprise-performance>

“Tego Calderón Part II, El Abayarde Strikes Back.” *Latin Rapper Interview*. Publicado 27 de septiembre de 2009.

Sitios web

“Grupo Bahía: La institución musical del Pacífico colombiano.” <https://bahiagrupo.com/>

“Herencia de Timbiquí.” Design by Curva Digital. <https://www.herenciadetimbiqui.com/>

“Livia Nestrovski.” Rafa Días, 2023. <https://www.livianestrovski.com/>

“Latin Jazz Net.” Sitio web creado por Toronto Cultural Media Network.

<https://latinjazznet.com/>

“Los Cafres.” <https://loscafres.net/>

“Música brasilis.” Última visita el 5 de mayo de 2023. <https://musicabrasilis.org.br/>

“Natalia Lafourcade.” www.natalialafourcade.com.mx

“Okay Africa.” <https://www.okayafrica.com/>

“Residente.” <https://residente.com/en>



Vol. 9 núm. 1

diciembre 2023

Reseña del libro: *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño* de Noel Allende Goitía

Noraliz Ruiz Caraballo

Allende Goitía, Noel. *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño*. San Juan: Ediciones Clara Luz, 2023, 761 pp. \$40.00

En el libro *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño*, el Dr. Allende Goitía sitúa la acción de aprender y enseñar la música como eje central que conecta procesos históricos y culturales con los conceptos de “reproducción” y “replicación” de los haceres musicales en Puerto Rico, permitiéndonos reflexionar en torno a cómo se ha dado el intercambio de conocimiento y la producción musical en el archipiélago. Que el autor desarrolle una extensa revisión historiográfica de nuestros discursos a través del lente de la educación (o del proceso de enseñanza-aprendizaje) me parece un ejercicio encomiable, pero sobre todo un aporte significativo, pues el autor dota el oficio pedagógico con una cualidad que típicamente no se considera como parte del perfil de un docente. Particularmente, el autor afirma que “El hacer pedagógico es un

acto de hacer historia.¹” Esta premisa es poderosa, porque, aunque envuelve la importancia del ejercicio pedagógico, en cuanto a su función en la formación de músicos y de seres sensibles, propone el campo de la historiografía como uno nativo a la enseñanza musical.

Según el Dr. Allende, este acercamiento histórico, o esta invitación a pensar históricamente el aprendizaje-enseñanza en Puerto Rico, nos revela la historia general de una cultura musical en la que la producción musical es el resultado de cómo el docente y el estudiante se enfrentan al relato histórico. No lo toman como un absoluto sino como una forma de presentar datos históricos. De esta manera, se articula lo que me parece es uno de los llamados principales de esta obra: “Leer la historia como un marco explicativo actual de eventos existidos por sujetos en su presente, acaecidos antes del nuestro.”² Considero que uno de los logros más notables de la obra en cuestión, es precisamente la rigurosidad con la que el autor atiende las interpretaciones que hemos hecho de nuestra historia, abordadas desde una perspectiva crítica y deconstructiva, con el objetivo de mirar el acto de aprender-enseñar la música como uno crucial en el desarrollo de nuestra identidad. Noel Allende logra insertar nuestros conceptos de la educación en un amplio campo de pensamiento en el que inciden la filosofía, la historiografía, la etnomusicología y los estudios del performance. Sobre todo, resalta la vinculación de la docencia con la investigación extendiendo un claro llamado a que los músicos docentes adopten la investigación y la historiografía como áreas inherentes al ejercicio de su profesión. Por ello considero que esta obra se puede evaluar desde el campo de la etnomusicología aplicada, y hasta la fecha no he visto un trabajo con

¹ Allende Goitía, Noel, *La reproducción humana y social de las músicas: un prontuario de su historia en el archipiélago puertorriqueño* (San Juan: Ediciones Clara Luz, 2023), 2.

² Allende Goitía, 3.

este enfoque multi y transdisciplinario aplicado al caso de Puerto Rico en el que se cruzan ramas de la sociología, la antropología y la historia todos cristalizados mediante los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, estimo este trabajo como una representación muy nuestra de la etnomusicología aplicada, pues el autor reconoce una multiplicidad de músicas y de maneras de entrenarse como músicos y ubica el hacer musical en una variedad de contextos en el que juega un papel central la enseñanza-aprendizaje de la música conectada a otros campos de estudio como la filosofía, la agencia comunitaria y la gestión cultural para analizar de forma crítica cómo éstos inciden en la formación de una identidad.

Mi reacción a la obra del Dr. Allende no puede dejar de ser una reflexión en torno a las intersecciones que se dan entre la Educación Artística y la Etnomusicología. El autor hace un trabajo monumental de historiografía, organizando de forma sistemática, y apoyado por un sólido marco conceptual las diversas experiencias que hemos tenido como pueblo musical. Allende-Goitía presenta un panorama extenso de la enseñanza de la música en Puerto Rico, e incluso propone lecturas que se dan sobre estos procesos, particularmente en el periodo de colonización, mostrando análisis de crónicas y de otras documentaciones que sugieren cómo se dieron los primeros procesos de enseñanza y aprendizaje del saber musical.

La metodología y los marcos conceptuales que nos presenta tiene, a mi entender, un doble objetivo: por un lado, ofrecer (evidencia histórica y documental) para reevaluar el importante rol de la educación musical en nuestra cultura e inspirar propuestas, lecturas y reflexiones desde el lente de la educación a otros espacios; también proponer desde un enfoque etnomusicológico y multidisciplinario

las necesidades pedagógicas para el pensar sobre la música y enseñarla desde una actualidad que, de manera informada, aspira a reconfigurar su pasado.

A lo largo de ocho capítulos, que se extienden sobre 700 páginas, el lector presencia varios planteamientos teóricos y disciplinarios, desde referencias generales hasta llegar a estudios de caso puntuales que abarcan tanto la historia general de Puerto Rico -- referencias relacionadas al hacer musical, así como la literatura especializada en la enseñanza de la música. Esta literatura nos muestra las transformaciones de lo que hoy llamamos el Departamento de Educación de Puerto Rico, indagando sobre trabajos generales que reflejan los cambios en los enfoques curriculares y visión filosófica, hasta las más recientes disertaciones doctorales en el campo de la educación musical en Puerto Rico. También llama la atención sobre la formación musical no escolarizada que se da en nuestro archipiélago para establecer que el aprendizaje-enseñanza musical formal y escolarizado es parte de un universo mayor llamado cultura musical.

La diversidad de ejemplos presentados y la reflexión del autor sobre los trabajos citados nos develan a un historiador, un musicólogo y a un docente que expone sus argumentos de forma precisa y eficaz. El autor no solo se apoya en fuentes históricas, sino por los aportes ideacionales³ y las lecturas filosóficas que propone a lo largo del texto. Con esto en cuenta me referiré sucintamente a continuación a los capítulos que comprenden el libro:

³ Considero que el libro visto desde el marco teórico de la lingüística sistémico funcional aborda (desde la metafunción ideacional propuesta por Michael Halliday) la representación de la "realidad" del mundo que nos rodea.

Introducción: *Los fundamentos bioculturales del musicar humano*

El profesor Allende comienza su libro compartiendo su motivación de cómo historiar la experiencia pedagógica musical en Puerto Rico. La introducción, cimentada sobre marcos conceptuales interdisciplinarios que atraviesan la historia cultural, la biomusicología y la lingüística cognitiva, presenta algunos de los procesos históricos y culturales que fundamentan el hacer musical en el archipiélago puertorriqueño y, a su vez, explora cómo la construcción de un discurso de identidad en la década del 30 creó una visión particular de lo que es y no es música puertorriqueña. En esta sección el autor elabora su preocupación por atender la forma y manera en que esa matriz ideológica logró insertarse en el imaginario colectivo.

Capítulo 1: *Los retazos de la memoria. Notas para la historia de las historias de la enseñanza de la música*

Este capítulo comprende una profunda indagación sobre las fuentes que tratan el aprendizaje-enseñanza musical en Puerto Rico. Se presenta un panorama de los textos clásicos dentro del campo que nos concierne. El autor parte de un planteamiento fundamental y es que “las historias son construcciones discursivas que responden a inquietudes del presente que las crea” (Allende Goitía, XX). Los textos que Allende escudriña en este capítulo lo hace considerando el contexto, experiencias reales y ámbito de actividad. Presenta las perspectivas de otros pensadores como Gordon Cox, que también se ha preguntado cómo abordar el aprendizaje-enseñanza con una perspectiva histórica.

El primer capítulo aborda textos de análisis social, comentarios letrados sobre costumbres, e historias de la instrucción escolarizada. Se mencionan figuras conocidas como Manuel Alonso, Alejandro Tapia y Rivera, Salvador Brau, Francisco del Valle Atilés, y Cayetano Coll y Toste. En común,

estos trabajos plantean una interpretación sociocultural con una clara visión y división de clases. En este cuerpo de trabajos, el hacer musical y su aprendizaje-enseñanza, fundamentada en una instrucción formal, fue considerada como un valor social positivo, por sobre una no formal y mucho menos no-escolarizada. Este grupo de letrados consideraba la institucionalización de la instrucción pública como un medio de sanación sociocultural. También tenían una visión eurocéntrica de la sociedad que se reflejaba en sus descripciones e interpretaciones de la música y el baile.

En estos textos permea la representación de cualidades negativas del pueblo como deficiencia de conocimiento o como señala el autor, “la no escolaridad vista como pensamiento deficiente.”⁴

También dedica una sección a las historias generales de la música como *Música y músicos de Puerto Rico* de Fernando Callejo, *La música de Puerto Rico: panorama histórico* de Maria Luisa Muñoz Siaca, el volumen 7 de la Gran Enciclopedia de Puerto Rico por Hector Campos Parsi y también la *Historia de la canción popular* de Pedro Malavet Vega. En su análisis el autor toma en cuenta que estas fuentes reseñan como es el hacer musical en Puerto Rico, por lo tanto, conciernen al producto final de la cultura musical al “hacer musical en sí.”

En la última sección, el autor indaga sobre el impacto conceptual e historiográfico de estas obras. Presenta varias preguntas que abren posibilidades a discusiones e investigaciones futuras tales como: ¿Cuáles son los fundamentos y aristas temáticas que estas obras ofrecen a futuras investigaciones? ¿Cómo este prontuario histórico se inserta en el diálogo establecido por estas obras?⁵

⁴ Allende Goitía, 5.

⁵ Ibid., 7.

Capítulo 2: *Sobre <<prioridades culturales>> y <<presiones evolutivas>> en la reproducción del conocimiento musical, siglos XIV al XVII*

Me parece que este es uno de los capítulos más reveladores y ambiciosos de este trabajo, y pienso que podría ser un libro en sí mismo. Aquí el autor trata las sociedades que componían los cacicazgos llamados taínos en Mona, Bieque y Borinquén. El autor también examina cómo los enfrentamientos entre los cacicazgos afectaron los procesos de replicación y reproducción cultural. El autor se vale de la arqueomusicología para presentar diferentes hipótesis sobre la reproducción y replicación de la cultura sónico-musical. Los ejemplos nos invitan a leer críticamente la *Crónicas de Indias*. Nos presenta preguntas como: ¿Qué conocimiento práctico podemos extraer a partir de las evidencias a nuestra disposición? ¿Qué cosas estoy dispuesto a admitir que no sé? ¿Cuáles son mis motivos para transmitir un conocimiento sobre las sociedades antiguas de Puerto Rico de la forma que lo hago? El autor confronta y deconstruye las descripciones que los peninsulares hicieron sobre las actividades festivas y celebratorias de las sociedades con que entraban en contacto. También se estudian las fiestas y celebraciones que la población ibérica impone sobre la vida cotidiana taína y plantea que la introducción de instrumentos como vihuela, guitarras, trompetas, supone un proceso de aprendizaje-enseñanza. Se presentan personajes naturales del país entre los músicos eclesiásticos desde la segunda mitad del siglo 16.

Capítulo 3: *La socialización de los conocimientos musicales: el aprendizaje por entorno y la enseñanza formal del hacer musical, siglos XVII al XVIII*

En esta sección se profundiza en cuanto a cómo referirse al proceso de hablar sobre el proceso comunicativo de aprendizaje-enseñanza musical como un acto de socialización de conocimiento. El autor presenta varias instancias de procesos de aprendizaje no escolarizado que tuvo lugar en Puerto Rico. Indaga en diversas actividades de aprendizaje-enseñanza informal que propiciaron las instituciones eclesiásticas y civiles para la reproducción y replicación de las sociedades que administraban. Por ejemplo, se describen las celebraciones de Corpus Christi y las danzas de cofrades de negros. El capítulo cierra con la discusión de cómo instituciones eclesiásticas y militares establecen en Puerto Rico un formato de instrucción musical formal.

Capítulo 4: *La transmisión del conocimiento musical a imagen y semejanza de la sociedad que la hace posible, siglos XIX-XX*

Este capítulo indaga en torno a la acción de instruir y como en esa acción media el poder estatal y la identidad social. El autor considera el cruce entre la identidad española presente en la vida colonial y la conciencia de ser puertorriqueño. Se presentan los propulsores y las instituciones responsables de instalar la música considerada artística, la música de concierto centroeuropea, como el paradigma cultural del país y las instituciones que surgieron para apoyar esa perspectiva.

Capítulo 5: *El aprendizaje-enseñanza musical de oficio: la materialidad de la vida existida, siglos XIX-XX*

Este capítulo está dedicado a interpretar el oficio en el aprendizaje-enseñanza. El autor analiza el empleo de músicos profesionales y docentes músicos activos en diversas instituciones como la Capilla de

Música de la Iglesia Catedral de San Juan, la banda del Asilo de Beneficencia, las bandas/academias municipales y las charangas, bandas de batallones y las músicas de los regimientos de las fuerzas armadas españolas estacionadas en Puerto Rico. El capítulo está fuertemente apoyado por material visual como fotos y transcripciones de documentos oficiales como listas de músicos activos, miembros de las capillas de música, listados de actividades realizadas por diferentes agrupaciones, maestros y directores de bandas municipales. Toda esta documentación nos retrata la realidad del hacer musical en este periodo.

Capítulo 6: *El aprendizaje-enseñanza musical como modo de <<pensar>> el <<hacer>>: La imaginación sistemática de la vida existida, siglos XIX-XX*

En el capítulo seis el autor discute las estructuras ideológicas e ideográficas que piensan el hacer musical y su aprendizaje enseñanza. Presenta las filosofías de la música y su enseñanza en la producción y replicación de una cultura musical como la que se da en el archipiélago. Allende Goitía deconstruye y analiza los escritos de Alejandro Tapia Rivera, Eugenio María de Hostos, Fernando Callejo, Salvador Brau, Francisco del Valle Atilas y del pintor español Pedro Madrazo. El autor nos muestra los paralelismos entre las posturas de estos pensadores sobre el hacer musical y su aprendizaje con corrientes filosóficas y estéticas como las de Kant, Hegel, Krause, Comte, Tolstoi y de figuras del krausismo español como Sanza del Río, Azcárate y Giner de los Ríos. Haciendo estas conexiones, el autor expone que los letrados en Puerto Rico tenían una visión cosmopolita y vinculada a sus contemporáneos, aunque pertenecieran a corrientes conservadoras. Aquí se destacan nombres de mujeres como también forjadoras de la docencia y del hacer musical, tales como Amalia Paoli, Trina Padilla y Ana Otero. También se reseñan escritos que sintetizan la praxis pedagógica y la interpretación artística como el *Cuaderno para el estudio de piano*

de Felipe Gutierrez Espinosa, *Ejercicios de mecanismos y virtuosidad para el piano* (sin publicar de Aristides Chavier), el *Método elemental para piano* de Roberto Segura Villalba y los trabajos que Ramona Sicardó publicó en Cuba que el autor no ha podido localizar (un libro de teoría musical y un tratado de armonía). El capítulo 6 cierra con una descripción del trabajo poco conocido de Callejo Ferrer, “Bases de la organización de la enseñanza de la música en Puerto Rico.”

Capítulo 7: *El <<Music Education>> como paradigma neocolonial y los retos de la <<enseñanza musical>> como ideología de clase, siglos XX-XXI*

Esta sección muestra las intersecciones entre ideología y educación. El autor comparte fragmentos de una entrevista con Aristides Chavier que narra la propuesta que le hace al gobernador Theodore Roosevelt para que se cree un Instituto Superior de Música.⁶ El capítulo cuenta con una amplia sección de iconografía o elementos visuales en fotos agrupadas en 6 categorías. Este apoyo visual nos permite mirar un mapa de lo que el autor llama la topografía humana de la reproducción y replicación de las músicas del archipiélago de inicios del siglo xx hasta la década de 1920. Se incluyen fotos de la Escuela Normal de Maestros de Río Piedras, las bandas escolares y de comunidad; niños en actividades escolares; actividades relacionadas a fiestas escolares; ejemplos de actividades de maestros particulares, academias de música privadas y sus recitales y grupos corales de academias y grupos cívicos. El capítulo concluye con la discusión del choque ideológico que se suscita en Puerto Rico entre las perspectivas que trae el *Music Education* estadounidense y la Instrucción Musical establecida.

⁶ Allende Goitía, li.

Capítulo 8: *La institucionalización del Music Education como filosofía educativa, siglos XX-XXI*

El octavo capítulo profundiza en torno a tres aspectos del aprendizaje enseñanza: el tema del *Music Education* como filosofía educativa y los vínculos con Latino América y Puerto Rico cuando se habla de enseñanza musical escolarizada. Se presenta el trabajo de María Luisa Muñoz como uno modular y realizado por una mujer que tendió puentes pues tuvo la tarea de implantar la filosofía de Music Education en las escuela del país mientras mantenía una estrecha comunicación con docentes en las Américas. También se detallan esfuerzos más recientes en la organización de los docentes y sus vínculos con organizaciones internacionales como la creación de Fladem PR. El capítulo cierra considerando los retos de historiar el aprendizaje-enseñanza en Puerto Rico y propone una vuelta filosófica, o mejor dicho, con una invitación a pensar filosóficamente.⁷ Esta vuelta filosófica, aplicada al hacer musical en Puerto Rico, nos dirige a no insistir en teorías de orígenes para entender nuestra memoria histórica cultural. Eso que el autor llama la ansiedad de los orígenes, que como se expone a través de la obra definitivamente, ha tenido un impacto en cómo narramos la historia⁸.

El autor extiende una invitación a pensar filosóficamente y plantea que este es un ejercicio de reflexión que se comparte pues envuelve un “exponerse, conversar y abrirse al pensamiento del otro.”⁹

El autor concluye con una postura en la que plasma la posibilidad de ser maestro en el concepto de *Lebenswelt*, o mundo de la vida. Eso lo que implica, para el autor y a partir del pensar filosóficamente expuesto por López León, es existir en la claridad del momento mismo de aprender-enseñar. En la que

⁷ Allende Goitía, 676.

⁸ Ibid., 677.

⁹ Allende Goitía, 695.

se pretende alcanzar una plena comprensión del ahora. Dicho de otra manera, pensar filosóficamente significa “atreverse a tirarse al medio.”¹⁰

Conclusiones

Esta publicación aborda en el marco de la realidad de Puerto Rico las fronteras entre la educación, la historiografía y la etnomusicología. El autor nos presenta nuevos desafíos para pensar la enseñanza-aprendizaje, desde sus aportes históricos hasta reafirmar su potencial como agente transformador en la cultura, aun pese a los obstáculos a los que se enfrentan día a día los y las docentes y los y las educandos-músicos.

La obra es abarcadora, pero su lenguaje es accesible. La línea temporal que sigue nos permite leer en crescendo el desarrollo de una sombrilla temática y conceptual, para dirigir la mirada al fomento de la investigación a nivel local y al interés por historiar. El autor presenta cambios en los enfoques, en la inclusividad de temas y en su tratamiento, y sigue transitando por diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para abonar a las prácticas de investigación y al surgimiento de nuevos trabajos. Noel Allende Goitía logra abordar una variedad de objetos de estudio que trazaron diferentes paradigmas epistemológicos y nos invita a cuestionarlos y a replantearnos las formas en las que admitimos el discurso histórico. A lo largo del texto nos exhorta a no insistir en teorías de orígenes para entender nuestra memoria histórico cultural.

El arco de perspectivas presentado en este prontuario histórico ancla en el tiempo presente una amplia “historia de la enseñanza aprendizaje” que nos sigue convocando a su estudio y a su análisis

¹⁰ Allende Goitía, 697.

profundo. Considero que este trabajo aspira a contribuir desde el diálogo y la reflexión teórica, desde el pensar filosófico hasta la praxis de la enseñanza aprendizaje a que se logren desarticular los enfoques históricos esencialistas que han operado en nuestros discursos y en las representaciones de nuestra cultura musical y que muchas veces ignoran los procesos históricos y sociales de su formación. Aunque mucho se habla de Puerto Rico como un centro fructífero de producción musical con un gran impacto en la industria de la música, poco hemos hablado de los procesos formativos que han definido a nuestro hacer musical, o en palabras de Allende, en cómo “se ha dado por sentado el aprender-enseñar en los procesos de musicar en la forja de una cultura musical vernácula.”¹¹

Este es un libro que debe incorporarse a las bibliografías de cursos graduados y subgraduados en educación musical, así como a cursos de historia de la música en Puerto Rico que aborden estas temáticas en relación con nuestro universo cultural-musical.

La obra deja una invitación abierta al diálogo entre el autor y la comunidad de educadores, musicólogos, investigadores y estudiosos de la música, para continuar con la incesante tarea de investigación y reflexión acerca de nuestro universo y enfoques de estudio, y ese interés por la investigación resulta muy estimulado, gracias a esta publicación. En este desafiante camino entre la historia y la educación musical, el libro nos puede acercar a involucrarnos de otras maneras con nuestras prácticas musicales para pensar filosóficamente la producción musical como una que ha atravesado múltiples cambios que se manifiestan en las sonoridades del presente.

¹¹ Allende Goitía, 696.